



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Práticas pedagógicas em classe comum de uma escola regular da cidade de Açailândia-MA na perspectiva da Educação Inclusiva de alunos público-alvo da Educação

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Especial

2021, Adriana Mesquita Lopes.



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Adriana Mesquita Lopes

Práticas pedagógicas em classe comum de uma escola regular da cidade de Açailândia-MA na
perspectiva da Educação Inclusiva de alunos público-alvo da Educação Especial

Dissertação de Mestrado em Educação Especial, na especialidade de cognição e motricidade,
apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para
obtenção do grau de Mestre.

Constituição do júri

Presidente: Prof^o. Doutor João Luís Pimentel Vaz

Arguente: Prof^a. Mestre Especialista Isabel Cristina Neves Borges

Orientadora: Prof^a. Doutora Ana Maria Sarmento Coelho

Janeiro de 2021.

Agradecimentos

Desejo expressar os meus agradecimentos a todos os que intervirem na realização deste trabalho, pois foi também, graças ao seu esforço, que passou de um projeto a uma realidade.

A Deus pai, por toda força concedida ao longo deste percurso. Obrigada, Senhor, por tudo!

A minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Ana Maria Sarmento Coelho, pela orientação segura e necessária à produção desta dissertação, pois, apesar da minha imaturidade científica, acreditou nas minhas capacidades e ajudou-me a concretizar este trabalho de investigação.

Ao meu amigo Prof. Me Denilson Barbosa dos Santos, que gentilmente ajudou-me nas horas que precisei, incondicionalmente, estimulando, emprestando material e livros.

A todos os participantes, que tão gentilmente aceitaram aos meus pedidos, em especial às professoras Flores, Alegria e Bébé que contribuíram sobremaneira para produção dos dados necessários a elaboração desta dissertação.

Aos meus filhos, João Pedro e Maria Alice, tesouros da minha vida, que me motivam a cada dia.

Agradeço ao meu esposo Edenilson Bispo Pereira Lopes, que sempre esteve disposto a ajudar e apoiar para concretização deste trabalho.

À minha família que, direta ou indiretamente, contribuiu para este sonho se tornar realidade. E, em especial, à minha mãe, Maria Monteiro Feitosa, meus irmãos André Monteiro Mesquita e António Neiva de I. Mesquita, um muito obrigado do fundo do coração.

Ao Coordenador do curso, Professor Dr. João Luís Pimentel Vaz, e a todos os professores que integram o mestrado que frequento.

Agradeço também aos meus amigos e caros colegas de curso, pelos apoios e incentivos.

Práticas pedagógicas em classe comum de uma escola regular da cidade de Açailândia-MA na perspectiva da Educação Inclusiva de alunos público-alvo da Educação Especial

Resumo: De maneira ampla, este estudo busca analisar de que maneira as intervenções formativas realizadas colaborativamente com professoras da Educação Infantil de uma escola da cidade de Açailândia (MA) podem contribuir para a resignificação de suas práticas pedagógicas na perspectiva da Educação Inclusiva. Essa pesquisa aconteceu em 2019, com 3 professoras de uma escola de Educação Infantil. Este trabalho foi produzido pautado na metodologia qualitativa e nos pressupostos da pesquisa-ação. Para tanto, realizou-se pesquisa bibliográfica e pesquisa documental para construção do referencial teórico do objeto de estudo. As técnicas, instrumentos e procedimentos adotados e alinhados aos objetivos deste trabalho, privilegiaram o estudo, a reflexão e a intervenção: 1) Diagnóstico dos conhecimentos prévios das participantes sobre a temática em estudo/questionário; 2) Encontros de estudo; 3) Observação participante e registro em diário de campo; 4) Avaliação da ação educativa/interventiva/grupo de discussão. Na organização, análise e interpretação dos dados empregou-se a técnica análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Os resultados revelaram que as professoras foram unânimes em reconhecer que as atividades desenvolvidas atenderam as suas expectativas, principalmente no tocante a suprir parte das suas necessidades formativas quanto ao planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, bem como em despertar nelas o hábito da reflexão sobre o fazer docente e do reconhecimento da necessidade de investimento na formação continuada docente voltada para o contexto da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e, principalmente serviu para o (re)pensar acerca de suas práticas e dos seus conceitos historicamente construídos sobre as pessoas com deficiência, inclusão escolar e práticas pedagógicas inclusivas.

Palavras-chave: Educação Especial, Educação Inclusiva, Práticas Pedagógicas Inclusivas, Educação Infantil.

Pedagogical practices in a common class of a regular school in the city of Açailândia-MA from the perspective of Inclusive Education for students target audience of Special Education

Abstract: In a broad way, this study seeks to analyze how the formative interventions carried out collaboratively with teachers of Early Childhood Education at a school in the city of Açailândia (MA) can contribute to redefine their pedagogical practices in the perspective of Inclusive Education. This research took place in 2019 with 3 teachers from an early childhood school. This work was produced based on the qualitative methodology and the assumptions of action research. To this end, bibliographic and documentary research was carried out to construct the theoretical framework of the object of study. The techniques, instruments and procedures adopted and aligned with the objectives of this work, privileged the study, reflection and intervention: 1) Diagnosis of the participants' previous knowledge about the theme under study / questionnaire; 2) Study meetings; 3) Participant observation and recording in a field diary; 4) Evaluation of the educational / interventional / discussion group action. In the organization, analysis and interpretation of data, the content analysis technique proposed by Bardin (2011) was used. The results revealed that the teachers were unanimous in recognizing that the activities developed met their expectations, especially with regard to meeting part of their training needs regarding the planning and development of inclusive pedagogical practices, as well as in awakening in them the habit of reflecting on the teaching and recognizing the need for investment in continuing teacher education focused on the context of Special Education in the perspective of Inclusive Education and, mainly, it served to (re) think about their practices and concepts historically built on people with disabilities , school inclusion and inclusive pedagogical practices.

Keywords: Special Education, Inclusive Education, Inclusive Pedagogical Practices, Early Childhood Education.

Sumário

INTRODUÇÃO	1
Introdução	2
CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	6
Capítulo I: Enquadramento Teórico	7
1.1 Educação Especial	7
1.1.1 Educação Especial no Brasil e no Maranhão	9
1.2 Normalização e integração escolar	13
1.2.1 A integração escolar e os níveis ofertados pela Educação Especial	15
1.3 Inclusão Escolar	18
1.3.1 Definição e caracterização	19
1.3.2 Bases legais no Brasil	21
1.4 Inclusão Escolar e as Práticas Pedagógicas	23
1.4.1 Educação Inclusiva e práticas de sala de aula	24
1.5 Educação e Formação Profissional (EFP)	26
1.5.1 Plano Educacional Individualizado (PEI)	27
1.5.2 Atuação do Supervisor Pedagógico em relação as práticas inclusivas	28
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	32
Capítulo II: Enquadramento Metodológico	33
2.1 Natureza da pesquisa e a opção pela pesquisa-ação	33
2.2 O contexto empírico e os sujeitos de pesquisa e critérios de escolha	38
2.3 Procedimentos metodológicos e instrumentos da investigação	43
2.4 Detalhamento do processo formativo/investigativo/Planificação Global	47
2.5 Organização e interpretação dos dados produzidos	51
CAPÍTULO III: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS ...	54
Capítulo III: Apresentação e análise dos dados e discussão de resultados	55
3.1 Expectativas das professoras participantes da pesquisa em relação as suas práticas pedagógicas e ao projeto de intervenção-formação	55
3.2 Conhecimentos prévios das participantes sobre a temática em estudo: alunos com deficiência, Educação Especial/Inclusiva e práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil	62
3.3 Educação Especial e Inclusão no âmbito da legislação brasileira: ressignificando conceitos	69

3.4 Concepções construídas pelas professoras sobre escola inclusiva e práticas pedagógicas inclusivas	76
3.5 Práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com TEA e DI em salas comuns na perspectiva inclusiva	85
3.5.1 Caso I: Relato da Prof. ^a Flores sobre sua própria prática pedagógica frente à inclusão de alunos com DI e TEA	87
3.5.2 Caso II: Relato da Prof. ^a Alegria sobre sua própria prática pedagógica frente à inclusão de aluno com DI	89
3.5.3 Caso III: Relato da Prof. ^a Bebê sobre sua própria prática pedagógica frente à inclusão de aluno com TEA.....	92
3.6 Plano Educacional Especializado – PEI e sua relação com a intervenção pedagógica, confecção e exploração de recursos alternativos e estratégias de ensino diversificadas em salas de aulas inclusivas	96
3.7 Contribuições da intervenção formativa para ressignificação das práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil na perspectiva inclusiva.....	114
CONCLUSÃO	119
Conclusão	120
BIBLIOGRAFIA.....	127
Bibliografia.....	128
ANEXOS.....	136
Anexo A - Termo de Autorização Institucional da Secretaria Municipal de Educação de Açailândia-MA	137
Anexo B - Termo de Autorização Institucional da Secretaria Municipal de Educação de Açailândia (MA)	138
Anexo C - Termo de Consentimento Livre Esclarecido	139
Anexo D - Termo de Autorização de uso de imagens e depoimentos	140
Anexo E - Questionário de Sondagem (Diagnóstico) aplicado as professoras de salas comuns	141

Lista de abreviaturas

1. AEE – Atendimento Educacional Especializado
2. DA – Deficiência Auditiva
3. DF – Deficiência Física
4. DI – Deficiência Intelectual
5. DV – Deficiência Visual
6. DMU – Deficiência múltipla
7. DIAEE – Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado
8. HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
9. IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
10. LBI – Lei Brasileira de Inclusão
11. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
12. MA – Maranhão
13. MEC – Ministério da Educação
14. NEE – Necessidades Educacionais Especiais
15. PAEE – Plano de Atendimento Educacional Especializado
16. PAEEPEI – Público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
17. PDI – Plano de Desenvolvimento Individualizado
18. PPE – Plano Pedagógico Especializado
19. PEI – Plano Educacional Individualizado
20. PME – Plano Municipal de Educação
21. PNE – Plano Nacional de Educação
22. TEA – Transtornos do Espectro Autista
23. TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
24. SEMED – Secretaria Municipal de Educação

Lista de figuras

FIGURA 1 - EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO MODALIDADE DE ENSINO QUE PERPASSA TODOS OS NÍVEIS DE EDUCAÇÃO E ENSINO, ETAPAS E MODALIDADES.....	9
FIGURA 2 - PROCESSOS HISTÓRICOS QUE MARCAM A HISTÓRIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	15
FIGURA 3 - SISTEMA DE CASCATA PROPOSTO POR DENO EM 1970.....	16
FIGURA 4 - SISTEMA DE CASCATA PROPOSTO POR DENO EM 1979.....	17
FIGURA 5 - EDUCAÇÃO ESPECIAL VERSUS EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	22
FIGURA 6 - ARTICULAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E INSTRUMENTOS DA INVESTIGAÇÃO	47
FIGURA 7 - PESQUISADORA COM AS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA, GESTORA E SUPERVISORA DA ESCOLA GIRASSOL: 1º ENCONTRO (APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA/DIAGNÓSTICO/SONDAGEM DAS EXPECTATIVAS).....	56
FIGURA 8 - MOMENTOS FORMATIVOS DO 2º ENCONTRO DE ESTUDO “EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO NO ÂMBITO DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: RESSIGNIFICANDO CONCEITOS”	70
FIGURA 9 - MAPA CONCEITUAL “EDUCAÇÃO ESPECIAL VERSUS EDUCAÇÃO INCLUSIVA CONSTRUÍDO PELAS PROFESSORAS PARTICIPANTES COM BASE NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA”	74
FIGURA 10 - TERCEIRO ENCONTRO DE ESTUDO REALIZADO EM 18/11/2019 SOBRE ESCOLAS INCLUSIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS.....	76
FIGURA 11 - FACHADA, HALL DE ENTRADA E ESPAÇOS INTERNOS (ESCADARIA, PARQUINHOS E SALAS) DA ESCOLA GIRASSOL FORA DOS PADRÕES DA ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA	82
FIGURA 12 - ESPAÇOS INTERNOS (DIRETORIA, REFEITÓRIO, CANTINA E BANHEIROS) DA ESCOLA GIRASSOL FORA DOS PADRÕES DA ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA.....	83
FIGURA 13 - MOMENTO DOS RELATOS DAS PROFESSORAS FLORES, ALEGRIA E BEBÉ SOBRE SUAS PRÓPRIAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS FRENTE À INCLUSÃO DE ALUNO COM TEA OU COM DI	86
FIGURA 14 - QUINTO (5º) ENCONTRO DE ESTUDO: PLANO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – PEI E SUA RELAÇÃO COM A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA, CONFECÇÃO E EXPLORAÇÃO DE RECURSOS ALTERNATIVOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO DIVERSIFICADAS EM SALAS DE AULAS INCLUSIVAS (02/12/2019	97
FIGURA 15 - PROFESSORAS FLORES, ALEGRIA E BEBÉ ELABORANDO O PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM BASE NOS ASPECTOS APRENDIDOS NO PEI E NO PPE	111
FIGURA 16 - PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA E A PESQUISADORA CONFECIONANDO RECURSOS ALTERNATIVOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DE BOAS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO	112
FIGURA 17 - RECURSOS ALTERNATIVOS CONFECIONADOS PELAS PROFESSORAS SOB ORIENTAÇÃO DA PESQUISADORA	112
FIGURA 18 - APLICAÇÃO DO PEI, UTILIZAÇÃO E EXPLORAÇÃO DOS RECURSOS ALTERNATIVOS CONFECIONADOS PELAS PROFESSORAS PARTICIPANTES	113

Lista de quadros

QUADRO 1 - SÍNTESE DOS MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MARANHÃO.....	11
QUADRO 2 - COMPARAÇÃO ENTRE OS MOVIMENTOS DE INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR.....	20
QUADRO 3 - ETAPAS/FASES, DIMENSÕES E OBJETIVOS DA PESQUISA-AÇÃO	37
QUADRO 4 - QUANTITATIVO DE TURMAS, ALUNOS E FAIXA ETÁRIA DA ESCOLA LÓCUS DA PESQUISA.....	40
QUADRO 5 - QUANTITATIVO E DISTRIBUIÇÃO DOS DE ALUNOS COM DI E COM TEA INCLUÍDOS NAS SALAS COMUNS DAS PROFESSORAS, INTERLOCUTORAS DA PESQUISA.....	43
QUADRO 6 - PLANIFICAÇÃO GLOBAL DO PROJETO DE INTERVENÇÃO	51
QUADRO 7 - SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS PRODUZIDOS AO LONGO DA PESQUISA-AÇÃO E DO PROJETO DE INTERVENÇÃO/FORMAÇÃO EM 6 CATEGORIAS DE ANÁLISE	52
QUADRO 8 - PALAVRAS ASSOCIADAS AOS TERMOS DEFICIÊNCIA; EDUCAÇÃO ESPECIAL; EDUCAÇÃO INCLUSIVA E; PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS	61
QUADRO 9 - CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA NA PERCEÇÃO DAS PROFESSORAS, INTERLOCUTORAS DA PESQUISA	63
QUADRO 10 - CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL VERSUS EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERCEÇÃO DAS PROFESSORAS, INTERLOCUTORAS DA PESQUISA	64
QUADRO 11 - PERCEÇÕES DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES SOBRE COMO SE VEEM TRABALHANDO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	68
QUADRO 12 - CONCEPÇÃO PRÉVIA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA NA PERCEÇÃO DAS PROFESSORAS, INTERLOCUTORAS DA PESQUISA	68
QUADRO 13 - DOCUMENTOS OFICIAIS OU LEIS QUE AMPARAM A EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA NO BRASIL NA VISÃO DAS PROFESSORAS	72
QUADRO 14 - COMPARATIVO ENTRE OS CONCEITOS CONSTRUÍDOS E RESSIGNIFICADOS PELAS PROFESSORAS FLORES, ALEGRIA E BEBÉ SOBRE ESCOLA INCLUSIVA E PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA.....	78
QUADRO 15 - PERCEÇÕES (RE)CONSTRUÍDAS PELAS PROFESSORAS SOBRE SE CONSIDERAM OU NÃO A ESCOLA GIRASSOL E SUAS PRÓPRIAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO SENDO INCLUSIVAS	81

Lista de tabelas

TABELA 1 - QUANTITATIVO DE ALUNOS PAEEPEI POR DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS E SÍNDROMES MATRICULADOS NAS ESCOLAS REGULARES E SALAS DE AEE DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE AÇAILÂNDIA-MA EM 2019 ...	99
---	----

Lista de Gráficos

GRÁFICO 1 - ALUNOS PAEEPEI POR DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS E SÍNDROMES MATRICULADOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE AÇAILÂNDIA-MA EM 2019	98
GRÁFICO 2 - MATRÍCULAS E DISTRIBUIÇÃO DOS 433 ALUNOS PAEEPEI EM 13 ESCOLAS POLO DE AEE DA REDE MUNICIPAL DE AÇAILÂNDIA-MA EM 2019	99
GRÁFICO 3 - QUANTITATIVO DE PROFISSIONAIS DE APOIO PEDAGÓGICO (CUIDADORES) POR ALUNOS PAEEPEI MATRICULADOS NAS ESCOLAS REGULARES MUNICIPAIS DE AÇAILÂNDIA-MA EM 2019	100

INTRODUÇÃO

Introdução

A presente pesquisa apresenta uma discussão sobre as práticas pedagógicas em classe comum de uma escola regular da cidade de Açailândia- MA na perspectiva da Educação Inclusiva de alunos público-alvo da Educação Especial. Este trabalho emergiu por entender que, para a inclusão tornar-se uma realidade no cotidiano da sociedade brasileira e, de modo particular nos estabelecimentos escolares, é urgente e fundamental a mobilização em diferentes instâncias, contextos e multissetores, como o político, o social, econômico, público, privado e o institucional.

Por outro lado, esclarece que tem como proposta de trabalho analisar as práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil na perspectiva da inclusão de alunos público alvo da Educação Especial/Inclusiva. Priorizou-se, nesse sentido, a investigação do seguinte problema de pesquisa: de que maneira as intervenções formativas realizadas colaborativamente com professoras da Educação Infantil de uma escola da cidade de Açailândia (MA) podem contribuir para ressignificação de suas práticas pedagógicas na perspectiva da Educação Inclusiva? Essa pesquisa tornou-se necessária por entender que é importante pensar que o(a) professor(a) necessita ser visto como sujeito que precisa ser ouvido, ser valorizada a sua subjetividade docente, que precisa de subsídios, de condições de trabalho, de investimento em sua formação continuada, de assistência e orientações pedagógicas, para desenvolver o trabalho de inclusão.

Desta maneira, a análise dessas práticas pedagógicas e, inevitavelmente, do papel dessas professoras no processo de inclusão escolar, se deu unicamente, pelas razões supracitadas, ressaltando, contudo, que a questão da inclusão não é e não pode ser considerada como responsabilidade unicamente do professor.

Nesse cenário situacional e visando responder ao problema de pesquisa, delineou-se, como objetivo geral, analisar de que maneira as intervenções formativas realizadas colaborativamente com professoras da Educação Infantil de uma escola da cidade de Açailândia (MA) podem contribuir para ressignificação de suas práticas pedagógicas na perspectiva da Educação Inclusiva.

A partir do objetivo geral, definiu-se os seguintes objetivos específicos: a) discutir os fundamentos teóricos e conceituais da Educação Especial na perspectiva da Educação

Inclusiva; b) diagnosticar as expectativas das professoras participantes da pesquisa em relação as suas práticas pedagógicas e ao projeto de intervenção-formação; c) sondar os conhecimentos prévios das participantes sobre a temática em estudo: alunos com deficiência, Educação Especial/Inclusiva e práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil; d) identificar na legislação vigente e no discurso das professoras participantes da pesquisa, as representações sociais construídas sobre as pessoas com deficiência e sobre a Educação Especial e inclusão escolar; e) identificar as concepções das professoras sobre escola inclusiva e práticas pedagógicas inclusivas, verificando, a partir das suas percepções se a escola em que trabalham e as suas próprias práticas pedagógicas podem ser caracterizadas como sendo inclusivas; f) discutir os relatos de experiência das 3 (três) professoras participantes sobre suas práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com Transtorno do Espectro Autista e Deficiência Intelectual (TEA e DI) em salas comuns na perspectiva inclusiva; g) conhecer o Plano Educacional Especializado – PEI e sua relação com a intervenção pedagógica, confecção e exploração de recursos alternativos e estratégias de ensino diversificadas em salas de aulas inclusivas, reconhecendo que o PEI e os recursos alternativos e estratégias de ensino devem servir como favorecedores das potencialidades e capacidades de aprender das crianças com deficiência em salas de aulas inclusivas; h) destacar as contribuições da intervenção formativa para ressignificação das práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil na perspectiva inclusiva.

Assim, quanto a sua estrutura, a presente dissertação, encontra-se organizada em quatro (4) capítulos: I- Enquadramento Teórico; II- Enquadramento Metodológico; III- Relato da intervenção, apresentação e análise dos dados e discussão de resultados e, por fim, o IV - Considerações Finais.

O Capítulo I apresenta uma discussão sobre os fundamentos teóricos e conceituais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Para tanto, contextualiza-se a Educação Especial enquanto modalidade de ensino, destacando seu percurso histórico no Brasil e no Estado do Maranhão, passando pelo processo de normalização e integração escolar. Em seguida, discute-se a respeito da Educação Inclusiva, destacando os seguintes aspectos: concepções, inclusão escolar, base legal, práticas pedagógicas,

formação profissional, plano individualizado e a atuação do Supervisor Pedagógico no desenvolvimento de práticas inclusivas no ambiente escolar.

O Capítulo II apresenta o percurso metodológico trilhado durante o processo de desenvolvimento desta pesquisa. Para tanto, inicialmente, são tecidas considerações sobre a natureza da pesquisa, a problemática investigada e a justificativa da escolha metodológica, ou seja, a opção pela pesquisa-ação e pela abordagem qualitativa. Em seguida, são descritos o contexto empírico, os sujeitos de pesquisa e critérios de escolha, evidenciando as características da escola *lócus* da pesquisa, bem como os procedimentos e os instrumentos que foram utilizados na produção dos dados. Por fim, é apresentado o detalhamento das etapas do processo investigativo, configurado como atividade de intervenção/formação continuada realizada no ambiente escolar *lócus* da pesquisa, bem como a forma adotada no processo de organização e interpretação dos dados produzidos.

No Capítulo III, são apresentados, analisados e discutidos os resultados da pesquisa-ação e do projeto de intervenção, a partir das percepções das professoras Flores, Alegria e Bebé (nomes fictícios). Para tanto, os dados produzidos ao longo desta pesquisa-ação, foram organizados em sete (7) categorias de análise de conteúdo, quais sejam: a) Categoria 1 - Expectativas das professoras participantes da pesquisa em relação as suas práticas pedagógicas e ao projeto de intervenção-formação; b) Categoria 2 - Conhecimentos prévios das participantes sobre a temática em estudo: alunos com deficiência, Educação Especial/Inclusiva e práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil; c) Categoria 3- Educação Especial e Inclusão no âmbito da legislação brasileira: ressignificando conceitos; d) Categoria 4 - Concepções construídas pelas professoras sobre escola inclusiva e práticas pedagógicas inclusivas; e) Categoria 5 - Práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com TEA e DI em salas comuns na perspectiva inclusiva; f) Categoria 6- Plano Educacional Especializado – PEI e sua relação com a intervenção pedagógica, confecção e exploração de recursos alternativos e estratégias de ensino diversificadas em salas de aulas inclusivas; g) Categoria 7 - Contribuições da intervenção formativa para ressignificação das práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil na perspectiva inclusiva. Portanto, essas categorias são, então, discutidas à luz do referencial teórico adotado nesse estudo.

Por fim, no Capítulo IV, são apresentadas as Considerações Finais, destacando as principais conclusões, além de explicar o fato de este trabalho não encerrar a discussão. Para tanto, aponta a necessidade de realização de outras pesquisas para aprofundamento da discussão e compreensão do objeto de estudo.

CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I: Enquadramento Teórico

Este primeiro capítulo visa discutir os fundamentos teóricos e conceituais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Para tanto, inicialmente, contextualiza-se a Educação Especial enquanto modalidade de ensino, destacando seu percurso histórico no Brasil e no Estado do Maranhão, passando pelo processo de normalização e integração escolar. Em seguida, discute-se a respeito da Educação Inclusiva, destacando os seguintes aspectos: concepções, inclusão escolar, base legal, práticas pedagógicas, formação profissional, plano de individualizado e a atuação do Supervisor Pedagógico no desenvolvimento de práticas inclusivas no ambiente escolar.

1.1 Educação Especial

É necessário, antes de mais nada, a explicitação das concepções teóricas e conceituais de Educação Especial, de Educação Inclusiva e de outros termos pertinentes utilizados ao longo desse trabalho. A esse respeito, os documentos que dão sentido e base legal à Educação Especial no Brasil são a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/ PNEEPEI (Brasil, 2008), entre outros. A PNEEPEI (BRASIL, 2008) é relevante, pois fundamenta a política nacional educacional e evidencia o caráter de processo da inclusão educacional desde o título “na perspectiva da”, apontando dessa forma, o ponto de partida (educação especial) e indicando o ponto de chegada (educação inclusiva). Nesse sentido, a LDB 9.394/96 em seu Art. 58 concebe a Educação Especial como modalidade de ensino desde a Educação Infantil até ao ensino superior, quando explicita que:

“Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil” (Brasil, 1996).

Contudo, esclarece-se que, neste Artigo 58 da LDB 9.394/96, os educandos são tratados como portadores de necessidades especiais, já que o uso do termo portador, até então, era comum para referir as pessoas que apresentavam algum tipo de Necessidade Educacional Especial. Entretanto, na literatura vigente, essa nomenclatura encontra-se em desuso, por entender que pessoas com necessidades educacionais especiais é o termo correto a ser empregado.

Além disso, a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa de forma transversal todas as etapas, modalidades e níveis de ensino (Figura 1), conforme advoga o Parecer CNE/CEB Nº 2/2001, “[...] como se deve entender e ofertar os serviços de educação especial, como parte integrante do sistema educacional brasileiro, em todos os níveis de educação e ensino” (Brasil, 2001), quando em seu Artigo 3º assevera que:

“Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica” (Brasil, 2001, p. 1).

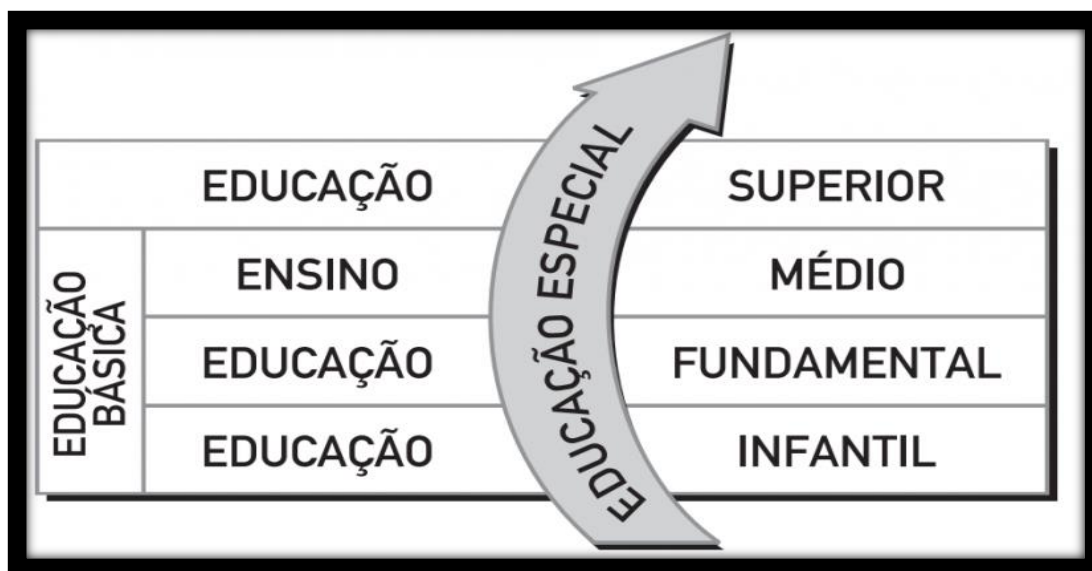


Figura 1 - Educação Especial como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis de educação e ensino, etapas e modalidades.

Fonte: Brasil (2001).

Além disso, a Educação Especial é considerada duplamente, como área de conhecimento e modalidade de ensino, tendo como “[...] objetivo o desenvolvimento de práticas e estratégias pedagógicas voltadas para os alunos com necessidades educacionais especiais” (Silva, 2010, p. 9).

1.1.1 Educação Especial no Brasil e no Maranhão

A trajetória histórica da Educação Especial, no Contexto brasileiro, data do Século XIX, desvinculada das políticas públicas de educação vigentes no país. Somente no Século XX, mais precisamente na década de 1960, é que a Educação Especial, até então, denominada de "educação dos excepcionais", passou, oficialmente, a compor o sistema educacional brasileiro (Montoan, 2001; Silva, 2010; Brasil, 2008). Contudo, registra-se que:

“No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada

no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino” (Brasil, 2008, p. 6).

Nesse contexto, pode-se inferir que a história da Educação Especial no cenário brasileiro, começou no período imperial, mas somente a partir da década de 1960 é que se institucionalizou no campo educacional. De igual modo, o percurso histórico da Educação Especial no Maranhão não difere das outras unidades federativas do Brasil, entretanto, somente, a partir do início da década de 1960 é que se tem registro do atendimento às pessoas com deficiência no território maranhense (Montoan, 2001; Mezzota, 1996; Santos; Quixaba, 2007; Carvalho, 2004; Brasil, 2008). No quadro 1 a seguir, é possível visualizar melhor, o desenvolvimento da modalidade da Educação Especial na sociedade maranhense.

Ord.	Ano	Acontecimentos
1	1962	Início da Educação Especial no Maranhão, com classe para atendimento a deficientes mentais e auditivos numa escola particular.
2	1964	Classe para deficientes visuais na atual Escola de Cegos do Maranhão.
3	1969	A Portaria nº 423/69 criou o projeto de educação de excepcionais, tornando oficial os Programas de Educação Especial.
4	1971	Ampliação do Programa de atendimento, com a criação de classes especiais na rede regular de ensino, para portadores de deficiência mental, pois os mesmos, até então, permaneciam com os surdos nas mesmas classes.
5	1977	O atendimento se estende para alguns municípios.
6	1978	O Decreto nº 6.838/78 passa a denominar a “Educação de Excepcionais” de “Seção de Educação Especial”.
7	1980	A partir dessa década, a Educação Especial no Maranhão realizou atividades, encontros, eventos, seminários, cursos e várias modalidades de atendimento ao portador de necessidades educacionais especiais.
8	1991	O Centro de Ensino Especial passa a fazer parte da Coordenadoria Especial de Ensino, enquanto Divisão de Ensino Especial, perdendo assim a sua autonomia gerencial. Posteriormente, o setor da

		Educação Especial fica atrelado à assessoria de Ensino Especial de Jovens e adultos.
9	1996	Foi inaugurado o Centro Integrado de Educação Especial Pe. João Mohana, com objetivo de oferecer uma estrutura pedagógica, com serviço de itinerância na área de deficiência intelectual, avaliação pedagógica e encaminhamento aos serviços necessários para educandos com deficiência intelectual, condutas típicas e síndromes (autismo, rett e west).
10	2001	A Educação Especial tornou-se assessoria de Ensino Especial, vinculada à Subgerência de Ensino. Foi criado o Centro de apoio Pedagógico ao Deficiente Visual do Maranhão - CAP, objetivando oferecer serviços de apoio pedagógico e suplementação didática ao sistema de ensino, com assistência de pessoal especializado e outros modernos recursos necessários ao desenvolvimento educacional e sociocultural das pessoas cegas ou de visão subnormal.
11	2003	Foi criado o Centro de apoio às Pessoas com Surdez - Maria da Glória Costa Arcangelli – CAS, com o intuito de promover a Educação de Surdos no Maranhão subsidiando formação continuada aos profissionais que atuam na área, atendimento aos surdos e suas famílias, do ponto de vista de orientações pedagógicas e difusão da Língua Brasileira de Sinais.
12	2006	Foi criado o Núcleo de atividades de altas Habilidades/Superdotação – NAAHS, com a intenção de contribuir com a inclusão dos educandos com altas habilidades/superdotação, por intermédio do atendimento educacional especializado suplementando e/ou complementando em salas de recursos.

Quadro 1 - Síntese dos marcos históricos da Educação Especial no Maranhão

Fonte: Coelho, 2011; Santos; Quixaba, 2007; Carvalho, 2004; Mezzota, 1996. Dados Organizados Por Lopes, A.M. (2019).

Em síntese, ao se fazer uma análise do panorama geral do contexto situacional da Educação Especial no Brasil, autores que defendem esta modalidade de ensino, avaliam que:

“A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB mais recente, Lei nº 9.394 de 20/12/96 destina o Capítulo V inteiramente à educação especial, definindo-a no Art. 58º como uma ... "modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades especiais". Este destaque seria de fato um avanço? Sem dúvida, avançamos muito em relação ao texto da Lei Nº 4.024/61, pois parece que não há mais dúvidas de que a "educação dos excepcionais" pode enquadrar-se no sistema geral de educação, mas continuamos ainda

atrelados à subjetividade de interpretações, quando topamos com o termo "preferencialmente" da definição citada.

[...].

A LDB definiu finalmente o espaço da educação especial na educação escolar, mas não mencionou os aspectos avaliativos em nenhum item e esta ausência gera preocupação, pois não se sabe o que fazer a respeito – pode-se tanto proteger esses alunos com parâmetros específicos para esse fim, como equipará-los ao que a lei propõe para todos” (Montoan, 2001, p.5).

Contudo, ao longo do tempo, devido a luta e a pressão popular, por meio de associações e demais instituições que defendem os direitos das pessoas com deficiência como surdos, cegos, pessoas com mobilidade reduzida, autistas, deficiência intelectual, entre outras, desde 2008 a Educação Especial tem sido concebida na perspectiva da Educação Inclusiva. Isso porque:

“A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas” (Brasil, 2008, p.14).

Dessa forma, em conformidade com essa Política, a Educação Especial deve integrar a proposta pedagógica da escola, eliminando barreiras para a plena participação dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, por meio do atendimento educacional especializado (AEE). Isso implica dizer que, um de seus principais impactos para o avanço da educação

inclusiva no Brasil é o aumento no número de matrículas de pessoas com deficiência em contextos educacionais inclusivos.

1.2 Normalização e integração escolar

Falar de normalização e integração escolar, não é uma tarefa fácil, dado a confusão conceitual que se faz principalmente do termo integração escolar, o qual é um termo recente, surgido na década de 1960, influenciado por outras ideias, como as de escola, sociedade, educação. Por conseguinte, a concepção de integração apresenta íntima relação com o princípio de normalização, atingindo todos os segmentos, manifestações e atividades humanas, indo para além da vida escolar. Isso se deve porque “A normalização visa tornar acessível às pessoas socialmente desvalorizadas condições e modelos de vida análogos aos que são disponíveis de um modo geral ao conjunto de pessoas de um dado meio ou sociedade [...] (Montoan, 2003, p. 2).

Isto posto, ressalta-se que os principais princípios filosóficos norteadores da prática educacional da Educação Especial são: “a normalização, divulgada a partir de 1950, a integração, de 1970, e a inclusão, de 1975, todas elas com o intuito de orientar a filosofia de atendimento ao aluno com necessidades educativas especiais (NEE)” (Borges; Pereira; Aquino, 2012, p. 1).

A esse respeito, registra-se que, historicamente, os termos normalização e integração emergiram no final da década de 1950 e início da década de 1960, nos países escandinavos, mais precisamente na Dinamarca, possibilitando a todos em situação de deficiência, desenvolverem um tipo de vida normal quanto possível (Sanches; Teodoro, 2009). A esse respeito, para Lopes e Fabris (2013), a normalização visa determinar a norma vigente em um determinado meio, partindo do indicativo do normal e do anormal, a partir das distintas variações de normalidade.

Além do mais, o pressuposto da normalização era defesa do direito, por parte das pessoas com deficiência, de usufruir de um padrão de vida comum a todos de sua cultura (Mendes, 2006). Isso porque:

“[...], o princípio da normalização em termos de normalização de serviços implica a oferta de serviços de modo a assegurar que o indivíduo com deficiência tenha sua

dignidade respeitada e, além disso, possa desfrutar, o máximo possível, de situações e práticas próprias para sua idade. [...]”.

“Devido à popularização cada vez maior do princípio de normalização no mundo todo, no Brasil, a partir da década de 1970, as escolas regulares começaram a aceitar matrículas de alunos com deficiência em classes comuns ou em classes especiais das escolas regulares” (Silva, 2010, p.54).

Por outro lado, para Fernandes (2011), a integração é concebida como um processo no qual, indivíduos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) são inseridos no programa da escola regular e apoiados individualmente a participarem deste.

Na realidade brasileira, o paradigma da integração começa a ser conhecido e discutido depois dos anos de 1970. As décadas de 1980, 1990 e 2000, foram marcadas por várias conferências internacionais e acordos que inseriram o Brasil nas discussões de democratização dos sistemas de ensino. Dentre elas, destacam-se: a) Declaração de Jomtien/1990 (Tailândia), a qual evidenciou a necessidade dos países, a exemplo do Brasil, assegurar a inclusão e a permanência de todos na escola; b) Declaração de Salamanca/1994 (Espanha) reafirmou o “[...] compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino”; c) Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (2006) assegurou que pessoas com deficiência desfrutem os mesmos direitos humanos de qualquer outra pessoa.

Por outro lado, registra-se que a integração na década de 1990 e início dos anos 2000 no Brasil buscava inserir os alunos com deficiência ou com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. Em 2002, a integração perde força, entra em desuso no país, quando o termo inclusão emerge no cenário político educacional brasileiro decorrente de movimentos e conferências internacionais.

1.2.1 A integração escolar e os níveis ofertados pela Educação Especial

A história das pessoas com deficiência é marcada por quatro processos, o da exclusão, o da segregação, o da integração e o da inclusão (Figura 2). Isso porque entende-se que “[...] o processo de exclusão social é anterior ao período de escolarização” (Maciel, 2000, p. 52).

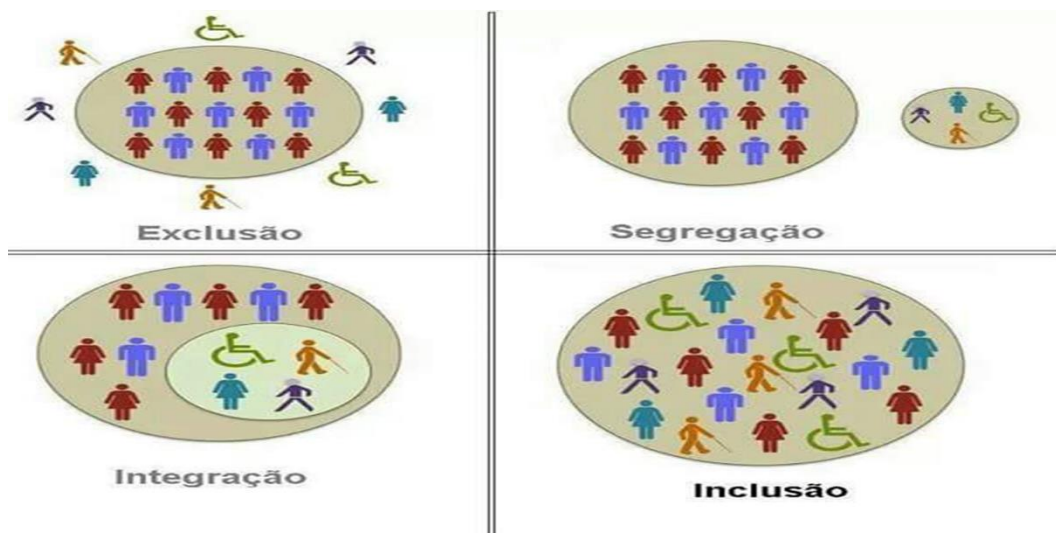


Figura 2 - Processos históricos que marcam a história das pessoas com deficiência

Fonte: Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/97742254387397073>. Acesso em: 9 de maio 2019.

Como bem ilustra a Figura 2, no processo de integração, os alunos com deficiência são inseridos na escola, mas não estão inclusos nela. Nesse sentido, é necessário a discussão acerca da integração escolar e os oito (8) níveis ofertados pela Educação Especial, os quais, de acordo com Silva (2010, p. 56-57), “[...] variam desde ambientes mais segregados (hospitais e ambientes domiciliares) até ambientes não segregados (classes comuns em escolas regulares)”, como pode ser visualizado na Figura 3.

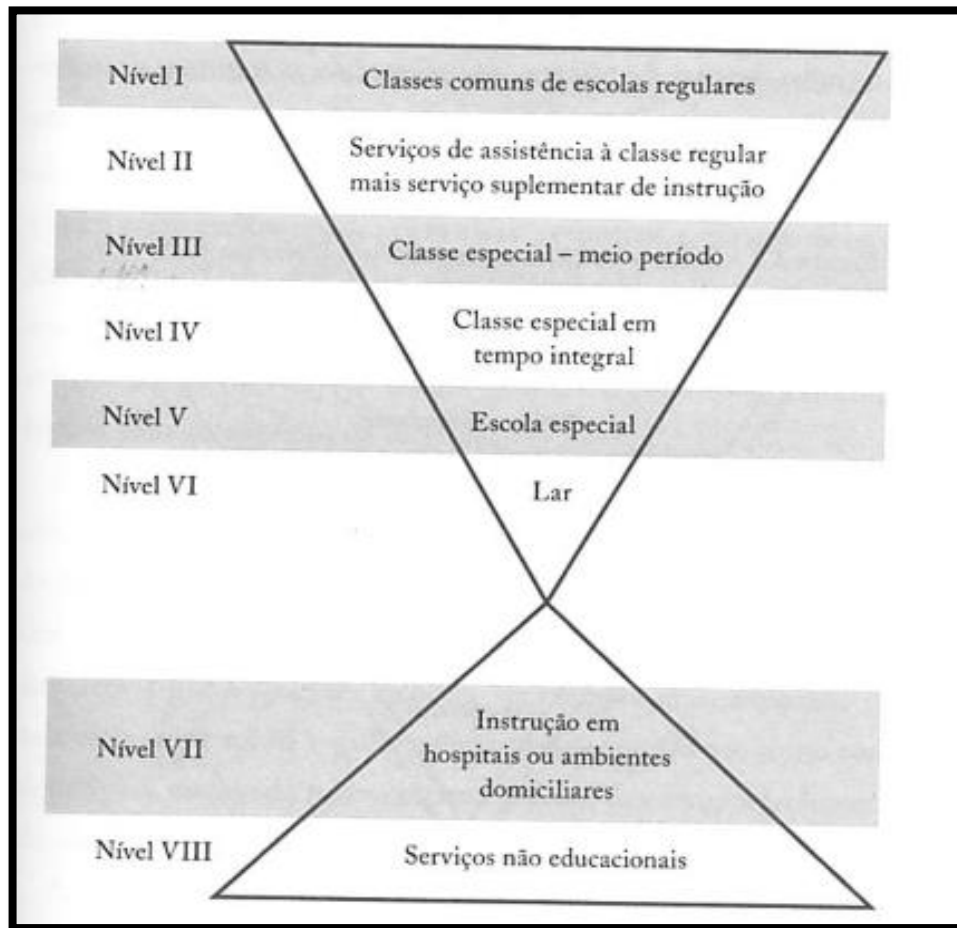


Figura 3 - Sistema de cascata proposto por Deno em 1970

Fonte: Adaptado de Marchesi; Martin (1995). Organizado por Silva (2010, p. 57).

Contudo, nove anos depois, em 1979 Deno publicou um novo sistema de cascata (Figura 4), de tal maneira que organizou:

“[...] os níveis de serviços segundo três aspectos: número de alunos, grau de deficiência e ambiente de aprendizagem. Dessa forma, os serviços são organizados desde ambiente de aprendizagem mais restritivo, destinado aos indivíduos com deficiência severa e com menor número de pessoas atendidas (instituição residencial), até o ambiente de aprendizagem menos restritivo, destinado aos indivíduos com deficiência moderada e com maior número de pessoas atendidas (sala de aula comum do ensino regular). O novo sistema de cascata [...] representa o contínuo de serviço de educação especial na integração escolar” (Silva, 2010, p. 57-58).

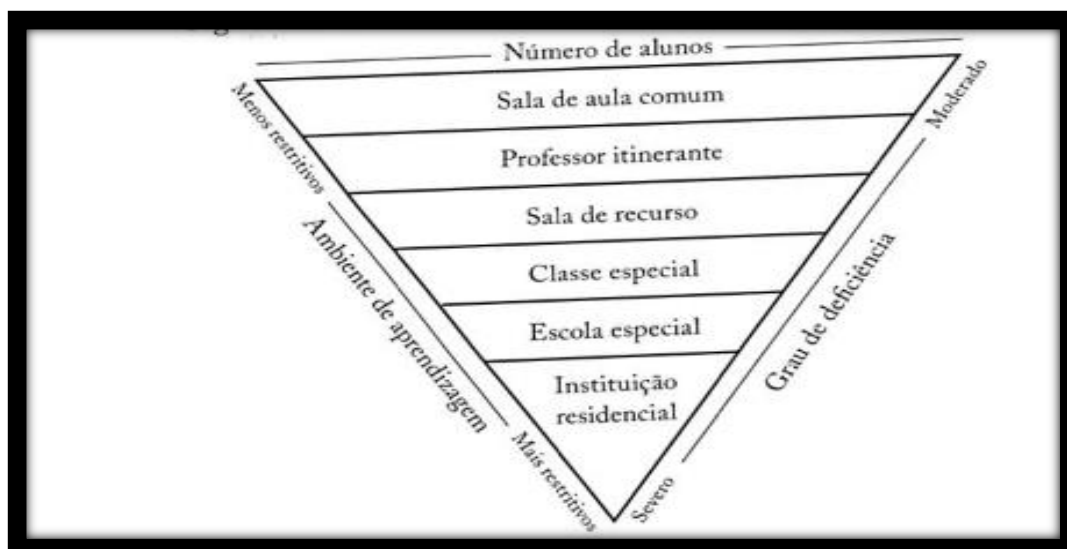


Figura 4 - Sistema de cascata proposto por Deno em 1979

Fonte: Adaptado de Smith, 2008. Organizado por Silva (2010, p. 58).

Nesse ínterim, entende-se conforme Ferreira (2006 apud Silva, 2010) que no processo de integração escolar, os serviços teriam que ser organizados de tal maneira que permitissem aos alunos com deficiência migrarem de espaços educacionais mais segregados, como a escola e a classe especial, para classe comum de ensino regular, tendo dessa forma acesso ao suporte pedagógico especializado, oferecidos através do ensino itinerante e das salas de recursos. Contudo:

“[...] o modelo de cascata de serviço foi muito criticado, já que o progresso do aluno surdo em cada um dos níveis ocorria lentamente e, além disso, a transição sucessiva do aluno para ambientes mais integrados acontecia com frequência e, na maior parte dos casos, não acontecia. Consequentemente, muitos alunos eram encaminhados para classes especiais e, mesmo quando alcançavam progressos, suas necessidades educacionais mudavam e ele se tornavam elegíveis para serviços menos segregados, não era realizada nenhuma reavaliação do aluno e posterior encaminhamento para outros tipos de serviço.

Outra crítica a esse modelo diz respeito ao fato de que nem sempre um aluno com deficiência severa irá se beneficiar de um ambiente mais restritivo. Como as características e as necessidades dos estudantes são muito diversas, há casos em que um aluno com deficiência grave pode ser atendido de maneira mais adequada na sala comum da escola regular e outros casos em que o aluno com deficiência moderada

pode precisar, mesmo que temporariamente, de atendimento em classes especiais [...]” (Smith, 2008 apud Silva, 2010, p.59).

Com base na discussão travada, pode-se inferir e acrescentar que a integração escolar recebeu duras críticas e foi colocada em xeque, por diversos motivos, dentre eles, destaca-se o fato de que garantiu, apenas a presença, ou seja, a matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais na sala comum. De modo que, não houve na realidade, a preocupação em assegurar e garantir os meios para o incentivo da aceitação e acolhimento desse aluno pelos colegas, bem como para sua participação e seu desenvolvimento integral ou pleno (Silva, 2010).

1.3 Inclusão Escolar

Quando se fala em educação inclusiva e/ou em inclusão escolar, logo remete-se aos estabelecimentos escolares, como se a escola fosse o único ambiente a trabalhar ou promover a inclusão. Ledo engano, ela é apenas um dos espaços, pois o aluno na escola é transitório; na sociedade como indivíduo/cidadão ele é permanente e deve participar e conviver em todos os espaços da vida em sociedade. Isso porque entende-se que:

“A perspectiva de educação para todos constitui um grande desafio, quando a realidade aponta para uma numerosa parcela de excluídos do sistema educacional, sem possibilidade de acesso à escolarização, apesar dos esforços empreendidos para a universalização do ensino. **Enfrentar esse desafio é condição essencial para atender à expectativa de democratização da educação em nosso país e às aspirações de quantos almejam o seu desenvolvimento e progresso**” (Coelho, 2011, p.26, grifo do autor).

É com este entendimento que, a seguir, discutiremos sobre as concepções de inclusão, suas bases legais, a inclusão escolar e as práticas de sala de aula, a formação profissional, o plano educacional individualizado e a atuação do supervisor pedagógico em relação as práticas educativas.

1.3.1 Definição e caracterização

Na década de 1990 o movimento de inclusão escolar é amplamente difundido e se intensifica no mundo e no Brasil, tanto no âmbito escolar quanto em questões voltadas para reorganização socioespacial da sociedade com vista a possibilitar a participação e convivência plena das pessoas com deficiência. “Isso significa garantia de acesso de todos, a todas as oportunidades, independente das peculiaridades de cada indivíduo ou grupo social” (Aranha, 2000, p. 2).

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca configura como “o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva. A partir de então, ganham terreno as teorias e práticas inclusivas em muitos países, inclusive no Brasil” (Mendes, 2006, p.395). Por outro lado, a inclusão escolar não configura de modo algum, como um movimento isolado e descontextualizado; ao contrário, é concebida como:

“Uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado “inclusão social”, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças” (Mendes, 2006, p.395).

Entretanto, é necessário esclarecer que a inclusão escolar não é uma modalidade de ensino “[...], mas um princípio do trabalho educativo. Inclusão e atenção às necessidades educacionais especiais são exigências constitutivas da educação escolar, como um todo” (Coelho, 2008, p.59). Destarte que a inclusão escolar:

“[...] deve ser entendida como princípio (um valor) e como processo contínuo e permanente. Não deve ser concebida como um preceito administrativo, dado “a priori”, que leva a estabelecer datas, a partir das quais as escolas passam a ter o estado de inclusivas, em obediência à hierarquia do poder ou a pressões ideológicas” (Carvalho, 2005, p.15).

Sob esta ótica, julga-se necessário destacar as principais características que diferenciam inclusão escolar e integração escolar, as quais podem ser visualizadas no Quadro 2 a seguir.

Integração Escolar	Inclusão Escolar
“Problema” centrado no aluno	Prevê a reestruturação do sistema educacional.
Não há pressuposição de mudança do ensino e da escola.	Reformulação dos currículos, das formas de avaliação, da formação dos professores e da política educacional.
Serviços organizados em níveis, sendo que muitas vezes os alunos retornavam para serviços mais segregados.	Intensificação na prestação do atendimento na classe comum escola regular.

Quadro 2 - Comparação entre os movimentos de integração e inclusão escolar

Fonte: Silva (2010, p. 98).

Com base nos dados do Quadro 2, pode-se inferir em conformidade com Carvalho (1998) que a inclusão escolar constitui, portanto, uma proposta politicamente correta, que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional favorável. Impõe-se como uma perspectiva a ser pesquisada e experimentada na realidade brasileira, reconhecidamente ampla e diversificada. Além do mais, vale destacar que:

“[...] na integração escolar a responsabilidade em se adequar à sala de aula e obter ganhos acadêmicos era do aluno. Dessa forma, cabia ao aluno desenvolver formas para socializar-se com os demais colegas, compreender os conteúdos transmitidos pelo professor, conseguir cumprir as atividades propostas e também apresentar comportamentos adequados.

Na inclusão escolar, por outro lado, acreditamos que o sistema educacional precisa ser reestruturado para atender as necessidades dos alunos e, conseqüentemente, proporcionar meios para que esses alunos alcancem progressos escolares e sucesso acadêmico. Com isso, o problema deixa de estar centrado no aluno e se desloca para o sistema educacional como um todo” (Silva, 2010, p.98).

Portanto, nessa perspectiva, são cinco (5) os princípios da Educação Inclusiva: 1) Toda pessoa tem o direito de acesso à educação; 2) Toda pessoa aprende; 3) O processo de

aprendizagem de cada pessoa é singular; 4) O convívio no ambiente escolar comum beneficia todos e; 5) A educação inclusiva diz respeito a todos. Isso porque a Educação Inclusiva é compreendida, como uma concepção de ensino contemporânea que tem como objetivo garantir o direito de todos à educação e a escolarização (Silva, 2010; Coelho, 2011; 2008; Carvalho, 2005).

1.3.2 Bases legais no Brasil

A questão da inclusão escolar no Brasil, do ponto de vista das leis, diretrizes, parâmetros, decretos, resoluções, está bem amparada. Dentre os documentos legais que dão sentido e configuram como marcos legais da inclusão escolar no país, destacam-se:

- a) a Constituição Federal de 1988, que assegura a educação como direito de todos, dever do Estado e da família;
- b) a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (Brasil, 1996), que eleva a Educação Especial como modalidade de ensino e dá outras providências;
- c) Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Dentre outras coisas, determina que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2001);
- d) Convenção da ONU em 2006, sobre os direitos das pessoas com deficiência (o Brasil, é signatário), a partir desse momento, no contexto brasileiro, aconteceram significativas transformações referentes às políticas e práticas voltadas à educação inclusiva;
- e) Decreto nº 6.094/2007, determina a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, garantindo o acesso e permanência em classe comum de escolas regulares e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos para fortalecer a inclusão educacional nas escolas públicas;

f) a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), tendo como finalidade estabelecer diretrizes para a criação de políticas públicas e práticas pedagógicas voltadas à inclusão escolar (Figura 5);

Educação especial	Educação especial na perspectiva inclusiva
Sistema separado, paralelo ao regular	Faz parte da proposta pedagógica da escola. Perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Por isso, é tida como transversal
Substitui o ensino regular	Complementa ou suplementa ao processo de escolarização em sala de aula
Dinâmica independente, total ou parcialmente dissociada do ensino regular	Dinâmica dependente, totalmente articulada com o trabalho realizado em sala
Restritiva e condicional. Somente os alunos considerados aptos para o ensino regular podem frequentá-lo	Incondicional e irrestrita. Garante o direito de todos à educação, ou seja, à plena participação e aprendizagem
O referencial é o que se convencionou julgar como "normal" ou estatisticamente mais frequente	Parte do pressuposto de que a diferença é uma característica humana
Baseia-se no modelo médico de deficiência. Foca nos aspectos clínicos, ou seja, no diagnóstico	Baseia-se no modelo social de deficiência. Foca na articulação entre as características da pessoa e as barreiras a sua participação presentes no ambiente
Nem todos os estudantes conseguem se adaptar à escola. Nem todos correspondem ao padrão estabelecido por ela	A escola deve responder às necessidades e interesses de todos os alunos, sem exceção, partindo do pressuposto de que todas as pessoas aprendem
Estratégias pedagógicas diferentes para somente alguns estudantes	Diversificação de estratégias pedagógicas para todos

Figura 5 - Educação Especial versus Educação Especial na perspectiva inclusiva

Fonte: Coelho (2011, 2008); Silva (2010). Adaptado por Lopes, A. M. (2019).

g) a Resolução MEC/CNE/CEB nº 4/2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, oficializa que o AEE deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular;

h) o Decreto nº 7.611/2011, que determina que é dever do Estado garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e em igualdade de oportunidades para alunos com deficiência; aprendizado ao longo da vida; oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação, entre outras

diretrizes;

i) o PNE - Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), o qual estabelece como uma de suas principais metas, a universalização do acesso à educação básica e ao AEE - Atendimento Educacional Especializado para o público-alvo da Educação Especial até 2024;

j) LBI - Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), lei que determina, entre outros aspectos relevantes, a proibição da negação de matrícula e de cobrança de taxas adicionais em casos de estudantes com deficiência.

Contudo, deve-se esclarecer que, de modo geral, esse percurso da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, voltada para a inclusão escolar dos alunos com deficiência, no Brasil não se deu de forma linear e muito menos espontaneísta. É resultado da luta dos movimentos sociais, capitaneado pelas instituições que defendem os direitos das pessoas com deficiência (física, auditiva, visual, intelectual) e com necessidades educacionais especiais, sendo marcado por avanços, controvérsias, contradições e, muitas vezes, retrocessos.

1.4 Inclusão Escolar e as Práticas Pedagógicas

De modo geral, pode-se caracterizar a inclusão como sendo um termo contemporâneo que está intimamente vinculado ou remete as noções de igualdade, equidade, fraternidade, direitos humanos ou democracia, conceitos que amamos, mas que não sabemos ou não queremos pôr em prática. A inclusão escolar teve as suas origens no centro das pessoas em situação de deficiência e insere-se nos grandes movimentos contra a exclusão social (Wilson, 2000; Ainscow; Ferreira, 2003 apud Sanches; Teodoro, 2006, p. 7).

Nesse sentido, ressalta-se que as questões ou aspectos inerentes à inclusão escolar implicam, inevitavelmente, “[...] uma mudança de concepções a respeito da educação, do ensinar e do aprender, fazendo com que o professor questione sobre o saber do qual é portador, em vista da sua prática pedagógica para atender os alunos com necessidades educacionais especiais [...]” (Silva, 2014 apud Pelegrini 2014, p. 47).

Desse modo, a seguir, discutiremos educação inclusiva, à luz das práticas pedagógicas, formação profissional, plano de individualizado e a atuação do Supervisor Pedagógico no desenvolvimento de práticas inclusivas no ambiente escolar.

1.4.1 Educação Inclusiva e práticas de sala de aula

Educação Inclusiva é um termo polissêmico; para uns, diz está restrita ao campo educacional e aos ambientes escolares, para outros, diz respeito a todos os espaços da sociedade, portanto, ela deve ser excitada por todos com vistas a garantir a inclusão de todas as pessoas indistintamente na sociedade como um todo. Quanto à inclusão escolar e às práticas de sala de aula é necessário a compreensão de que é extremamente necessário que “[...] se reflita sobre práticas pedagógicas que atendam a essa diversidade; [...], considerando questões relativas à escola e à sala de aula, à observação das dinâmicas e às relações estabelecidas nesses espaços” (Fernandes, 2014, p. 7).

Assim sendo, compreende-se que as práticas pedagógicas na educação inclusiva se constituem de distintas estratégias “tanto as que se utilizam de professores do ensino regular, estimulados a ser “especialistas” em todos os tipos de aluno, como aquelas que se valem de profissionais, recursos e metodologias didáticas específicas, segundo a área de manifestação da deficiência” (Carvalho, 2008, p.22). Isso implica dizer que a relação didático-pedagógica faz com que o professor reflita sobre sua realidade e pense no significado de ensinar na circunstância presente em sua sala de aula.

Nesse sentido, vale destacar que “Com a educação inclusiva, emerge a necessidade premente de pensar a educação como algo que atenda de fato a realidade dos alunos. [...]. Desse eixo principal, partem as construções de outros espaços e tempos mais distantes e distintos” (Ramos, 2010, p. 48). Endossando esse entendimento quanto à prática pedagógica para e na educação inclusiva, deve-se considerar:

“[...] todas aquelas que precisam ser implementadas, visando à transformação das escolas que temos, nas quais prevalece: a cultura da homogeneidade, a multidisciplinaridade, o projeto de um aluno ideal, o trabalho do professor como

transmissor de conteúdos extraídos de currículos padronizados, inflexíveis e com sistemas de avaliação do rendimento mascarados por estratégias como a progressão continuada, que faz com que alunos cheguem às últimas séries do ensino fundamental ainda analfabetos. Escolas tradicionais, a prática prevalece sobre a teoria que a embasa, nem sempre conhecida ou criticamente analisada pelos professores, que as adotam como receitas”. (Carvalho, 2008, p. 25).

Dessa forma, destaca-se como possibilidades de práticas que podem ser aplicadas pelo professor em sala de aula para facilitar a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular:

Fazer uso de estratégias metodológicas diversificadas que permitam o ajuste da maneira como cada conteúdo será transmitido aos diferentes estilos de aprendizagem apresentados pelos alunos.

Colocar em prática a cooperação durante a realização das atividades propostas.

“[...].

Avaliar a quantidade e a qualidade de apoio que cada aluno necessita e retirar, gradualmente, tal apoio conforme os alunos caminham na direção de alcançar um nível de aprendizagem suficiente.

[...]

Realizar arranjos na sala de aula de modo que o espaço fique agradável aos alunos e ao professor, que autonomia e a mobilidade seja facilitada, e que seja possível a adaptação da sala aos diferentes tipos de atividades e agrupamentos.

[...].

Valorizar as diferenças existentes entre os alunos, criando um ambiente de respeito às limitações e virtudes do outro e no qual exista comunicação” (Blanco, 2004 apud Silva, 2010, p.161-163).

Portanto, o processo de inclusão escolar requer que os professores planejem e desenvolvam práticas pedagógicas, a partir de confecção e uso de recursos alternativos

que atendam as especificidades e as necessidades dos alunos, fazendo dessa forma as adaptações curriculares necessárias para tal fim.

1.5 Educação e Formação Profissional (EFP)

Falar em Educação Inclusiva e/ou em inclusão escolar dos alunos com deficiência implica em falar, além da necessidade de a escola se adaptar para atender as especificidades desses alunos, da formação continuada docente, que é outro aspecto extremamente necessário, considerando que “[...] o investimento na formação permanente dos professores é fundamental para o processo de inclusão” (Borges; Pereira; Aquino, 2012, p. 8). Reforçando este entendimento, compreende-se que a formação de professores voltada a inclusão escolar precisa focar no “[...] desenvolvimento profissional docente no que diz respeito à autonomia, a construção de saberes docentes, intervenções e práticas, procurando, [...], estabelecer caminhos para atingir a qualidade da educação no campo profissional e social” (Silva, 2014, p. 56).

Ademais, não podemos desconsiderar o fato de que “A prática pedagógica inclusiva passa pelo caminho da formação e da busca de autonomia no saber/fazer docente qualificando o ensino que se ministra, acolhendo a todos os alunos, estabelecendo relações, aprendizagem e perspectivas de futuro” (Peregrini, 2014, p. 49). Esta autora chama atenção para o fato de que os desafios e as necessidades formativas dos profissionais da educação não deve ser motivos que os paralise, mas, ao contrário, que sirvam de ponto de partida para “[...] ressignificar saberes/fazer na (re)construção de práticas pedagógicas mais inclusivas (Peregrini, 2014, p.49).

Portanto, a escola deve ser o locus da formação continuada em serviço dos professores de classes comuns que trabalham numa perspectiva inclusiva, tendo como ponto de partida a problematização de suas próprias práticas e experiências, troca de saberes e dificuldades, num processo formativo de cunho colaborativo, pois a prática pedagógica deve ser compreendida como práxis, por ser intencional, reflexiva, fonte e geradora de saberes, buscar mudança e a transformação de si e daqueles que estão sob suas responsabilidades: os alunos. Em se tratando de alunos com deficiência, as práticas pedagógicas precisam implementar as necessárias adaptações curriculares, com vistas a

facilitar o aprendizado desses sujeitos. Nesse sentido, “[...]. Tais adaptações proporcionam a flexibilização do ensino e, com isso, permitem que as necessidades de cada aluno sejam atendidas” (Silva, 2010, p.170).

1.5.1 Plano Educacional Individualizado (PEI)

O Plano Educacional Individualizado (PEI) é um dos instrumentos que precisam ser elaborado pelos professores, porque as adaptações curriculares devem ser implementadas de maneira planejada e sistemática. Nesse plano devem ser contempladas as necessidades dos alunos levantadas previamente nos diagnósticos realizados nas turmas, nas observações e nos laudos dos alunos com deficiência.

Entretanto, deve-se esclarecer que “[...] as necessidades dos alunos devem ser identificadas e satisfeitas de acordo com o seu tipo, grau e natureza [...]. Para coletar informações sobre necessidades e potencialidades do educando, é necessária a realização de avaliações” (Ross, 2004 apud Silva, 2010, p.170).

Comungando desse entendimento, Blanco (2004 apud Silva, 2010) defende a relevância do levantamento das possibilidades de aprendizagem dos alunos, os seus fatores facilitadores e as necessidades que eles apresentam. A partir de tal conhecimento, é possível ajustar as intervenções e apoio pedagógico. Mas afinal, o que é um PEI? O Plano Educacional Individualizado consiste em:

Um programa elaborado para cada criança e desenvolvido interdisciplinarmente de maneira a valorizar suas capacidades, estabelecer metas e objetivos, delimitar serviços especiais necessários, orientando a forma de escolarização mais adequada, bem como os procedimentos de avaliação, desempenho e controle do mesmo (Manzano, 2001, p.137).

Por conseguinte, a execução do PEI deve ser realizada por uma equipe composta pelos familiares do aluno, pelos professores do aluno, por um professor da Educação Especial, por demais profissionais da escola, considerando as características e necessidades apresentadas pelo aluno e, também, pelo próprio aluno, quando for necessário (Culatta;

Tompkins; Werts, 2007 apud Silva, 2010). Estes autores apontam que os aspectos que precisam constituir o PEI, são:

- “O nível de desempenho que o aluno apresenta no momento em que o programa é elaborado;
- Os objetivos a serem alcançados, que devem ser expressos de forma que permita mensuração futura;
- Os serviços de educação especial que serão fornecidos, com a data de início, a duração e o local nos quais eles serão oferecidos; a extensão da participação do aluno na sala comum do ensino regular;
- As pessoas que serão responsáveis pela implementação do PEI;
- Os procedimentos que serão utilizados para reavaliar o aluno de modo a oferecer subsídios para a reformulação do PEI” (Culatta; Tompkins; Werts, 2007 apud Silva, 2010, p.172-173).

Contudo, embora seja consenso quanto ao reconhecimento da relevância e da necessidade da elaboração e execução do PEI, na realidade educacional brasileira, o Plano Educacional Individualizado não tem amparo legal “[...] e por isso, apesar de existir a prática de planejar o currículo adaptados para estudantes com necessidades educacionais especiais nas escolas brasileiras, ela ainda é muito escassa e não recebe orientação adequada” (Silva, 2010, p.175).

1.5.2 Atuação do Supervisor Pedagógico em relação as práticas inclusivas

Na contemporaneidade, é consensual que o papel do Supervisor Escolar deve ser desenvolvido na perspectiva da ação compartilhada, com vista a atender todos os segmentos do qual o supervisor é responsável: professores, alunos, família, entre outros. Para tal, é preciso ter clareza que o papel do supervisor extrapola o trabalho técnico-pedagógico per si, pois é estratégico, responsável e intencionalmente planejado, a partir de objetivos bem definidos colaborativamente e apropriados por todos os profissionais da escola, fortalece os vínculos e o trabalho em equipe, tendo como foco a

responsabilidade com a melhoria da qualidade do aprendizado dos alunos (Alonso, 2003).

Uma atuação da Supervisão, nesta perspectiva, é extremamente relevante no ambiente escolar, pois cria as condições propiciadoras a partir da confiança para que todos os profissionais da escola se sintam responsáveis pelo aprendizado dos alunos e, nesse sentido, mutuamente, apoiem e ajudem uns aos outros, do agente de portaria, passando pelas zeladoras, merendeiras, gestoras, professores e até a mesmo a família dos alunos. Ao passo que os professores passarão a perceber o Supervisor como seu aliado, como um profissional que está na escola para ajudar o professor a fazer melhor o seu trabalho docente, pois são parceiros (Oliveira; Ferreira, 2010).

Nesse sentido, é mister um profissional da supervisão que adote uma postura de acolhedor, mediador, aberto ao outro, articulador, formador, que articule seu conhecimento e prática para uma gestão pedagógica, planejando, organizando e implementando intervenções pedagógicas e estratégias formativas pertinentes às necessidades de formação dos professores, a partir da problematização das próprias práticas dos docentes, com vista a melhoria e ao atendimento aos direitos de aprendizagem dos alunos. Para tanto, cabe ao Supervisor criar um ambiente de trabalho acolhedor, estimulador e fortalecedor das relações interpessoais saudáveis, motivando e reconhecendo o esforço de cada profissional docente, promovendo momentos de trocas de experiências e problematização das práticas docentes desenvolvidas na escola, principalmente aquelas voltadas para a inclusão escolar, apresentar sugestões de atividades e de recursos alternativos que os professores poderão utilizar em suas aulas, entre outros (Ferreira, 2006).

Nesse contexto, é essencial, que a equipe pedagógica da escola e, mais especificamente, o supervisor, estejam envolvidos com os professores que experienciam situações de inclusão em sua sala de aula, porque, como as pesquisas têm evidenciado, a inclusão não é responsabilidade unicamente do professor; ao contrário, é uma responsabilidade partilhada por todos os profissionais e sujeitos que compõem a escola (Carvalho, 2004; Mantoan, 2009). Isso se deve porque:

“O desafio de modificar antigas práticas de exclusão e caminhar no sentido de não

apenas aceitar a diversidade, mas principalmente de incluir, reconhecer e aprender com o outro, ultrapassa todas as barreiras do comodismo, afinal o novo propõe mudanças em todos os âmbitos” (Kailer, 2013, p.19767).

Nesse sentido, essa perspectiva, implica, “[...] a necessidade de refletirmos sobre a inclusão como uma forma de desconstruirmos práticas excludentes e segregacionistas” (Kailer, 2013, p. 19767).

Por conseguinte, o papel do Supervisor em escolas que caminham para ser inclusivas e buscam desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, é o de proporcionar uma organização da escola com vista à modificação, transformação e construção conjuntamente com todos da escolar, estratégias, metodologias de ensino, definição de conteúdos, instrumentos de avaliação, entre outros, responsabilizando-se em articular todos esses elementos. Ademais, ao Supervisor compete ainda intervir na reflexão da equipe de professores, auxiliando-os – a partir da prática que desenvolvem, de referenciais teóricos e metodológicos, e das necessidades levantadas – a buscar novas possibilidades ou alternativas para o trabalho pedagógico que desenvolvem (Almeida; Soares, 2010). A esse respeito, destaca-se ainda o fato de que:

Sabemos que a figura do professor em uma escola que trabalha numa perspectiva inclusiva é de essencial relevância, todavia não podemos menosprezar o papel do Supervisor Escolar frente a este processo. Mesmo porque, se os pressupostos da educação inclusiva indicam as necessidades de prever e prover uma escola que atenda a todos os alunos, sem nenhum tipo de discriminação, isto requer o compromisso de toda comunidade escolar em aderir ao movimento, de forma a contribuir com a transformação destes espaços de ensino (Tezani, 2004; SOUSA, 2007 apud Vioto, 2013, p.15).

Portanto, diante do exposto, pode-se inferir que, nessa direção, todos os profissionais da escola e, principalmente, os professores – por meio de reflexões constantes feitas no exercício de suas práticas docentes e norteadas pelas orientações adquiridas do Supervisor nos encontros formativos na escola, de ensino-aprendizagem voltado para formação e desenvolvimento integral dos alunos, com os quais eles poderão dialogar nos encontros de formação continuada em serviço de que participarão no ambiente

escolar conduzidos pelo Supervisor – poderão reconstruir e/ou ressignificar tanto suas concepções de mundo, de aluno, de ensinar, de aprender, de avaliar quanto suas próprias práticas docentes, sempre na perspectiva de garantir o direito de aprender de todos seus alunos, indistintamente, entendendo que todos os alunos aprendem, não igual, mas aprendem, cada um no seu tempo e ritmo.

CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Capítulo II: Enquadramento Metodológico

Nesse capítulo II, é apresentado o percurso metodológico trilhado durante o processo de desenvolvimento desta pesquisa. Para tanto, inicialmente, são tecidas considerações sobre a natureza da pesquisa, a problemática investigada e a justificativa da escolha metodológica, ou seja, a opção pela pesquisa-ação e pela abordagem qualitativa. Em seguida, são descritos, o contexto empírico, os sujeitos de pesquisa e critérios de escolha, evidenciando as características da escola lócus da pesquisa, bem como os procedimentos e os instrumentos que foram utilizados na produção dos dados. Por fim, é apresentado o detalhamento das etapas do processo investigativo, configurado como atividade de intervenção/formação continuada realizada no ambiente escolar lócus da pesquisa, bem como a forma adotada no processo de organização e interpretação dos dados produzidos.

2.1 Natureza da pesquisa e a opção pela pesquisa-ação

O interesse tem sido, desde o início, o de investigar o seguinte problema de pesquisa: de que maneira as intervenções formativas realizadas colaborativamente com professoras da Educação Infantil de uma escola da cidade de Açailândia (MA) podem contribuir para ressignificação de suas práticas pedagógicas na perspectiva da Educação Inclusiva? Contudo, sem nenhuma pretensão de esgotar a temática nem de ter a resposta definitiva para este problema investigado, são necessários alguns passos que balizem uma trajetória de ressignificação da prática pedagógica das professoras, interlocutoras da pesquisa. Nesse sentido, ciente das possibilidades e limites da pesquisa-ação na capacitação de docentes em serviço, esta pesquisa de caráter interventivo na prática pedagógica das professoras da Educação Infantil, tendeu-se a fazer parte da abordagem qualitativa e, precisamente, o uso da pesquisa-ação tornou-se necessário. Assim, para realizar essa investigação, optou-se por uma pesquisa qualitativa concebida como:

“Uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos” (Sandín Esteban, 2010, p. 127).

A opção pela abordagem qualitativa como perspectiva desta pesquisa foi adotada também, pois compreende-se que ela “[...] se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (Minayo, 2004, p. 21). Isto posto, ainda segundo esta autora, caracteriza-se como pesquisas qualitativas aquelas que são capazes de incorporar o significado e a intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo estas últimas tomadas tanto em seu advento quanto em sua transformação como construções humanas significativas. Além disso, a pesquisa qualitativa implica “[...] a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (Lüdke; André, 1986, p. 13).

Ciente disso, a opção pela abordagem qualitativa na produção deste trabalho, alicerça-se nos fundamentos da pesquisa-ação, justificando a sua pertinência metodológica por considerar que ela traz um potencial fomentador de reflexões na produção de conhecimentos acerca dos processos escolares. Enfim, sua relevância no campo educacional, especificamente no contexto da Educação Especial, está intimamente vinculada aos aspectos pertinentes à inclusão, constatada pela possibilidade real de mudança/transformação no cotidiano escolar, pois todos os envolvidos são afetados no processo de reflexão e ação sobre suas concepções e práticas (Braun, 2014).

Desse modo, a escolha pela pesquisa-ação, neste estudo, deve-se ao fato de que esse tipo de pesquisa trata de uma metodologia que visa à transformação da realidade. Nessa direção, comunga-se do entendimento de que a pesquisa-ação, nesse aspecto, é:

“[...] eminentemente pedagógica e política. Ela serve à educação do homem por excelência à categoria da formação, quer dizer, a um processo de criação de formas simbólicas interiorizadas, estimulado pelo sentido do desenvolvimento do potencial humano” (Barbier, 2002, p. 19).

Assim, esta concepção de pesquisa-ação implica, inevitavelmente, que o pesquisador não trabalha sobre ou para os outros, pelo contrário, sempre realiza um trabalho com os outros e, portanto, assume perfeitamente uma perspectiva inclusiva. Ao mesmo tempo, a pesquisa-ação como prática social significa um processo de interação cujo objetivo não se limita, apenas, à compreensão da realidade, implicando, assim, três momentos: a

participação (articulando objeto e sujeito); a investigação (articulando teoria e prática); e a ação educativa, com vista a transformação social. Por sua vez, a pesquisa-ação visa:

“[...] à mudança de atitudes, de práticas, de situações, de condições, de produto, de discursos... em função de um projeto alvo (Aldoino, 1984) que exprime sempre um sistema de valores, uma filosofia de vida, individual e coletiva, suposta melhor do que a preside à ordem estabelecida.

[...]. [...], a pesquisa-ação é sempre um questionamento político no sentido etimológico de uma organização de cidade. [...] por meio de sua ação de mudança, a pesquisa-ação remexe o “lodo” do social. [...].

[...] lembremos que, segundo Kurt Lewin, uma pesquisa-ação supõe que o grupo passe por três fases de mudança: uma fase de descongelamento (unfreezing) que desbloqueia os hábitos, uma fase de mudança propriamente dita (moving) e uma fase de reforço e de congelamento de um novo equilíbrio (freezing)” (Barbier, 2002, pp. 106-108).

Endossando esse entendimento, de igual modo, reforça-se a escolha acertada pela pesquisa-ação, pois implica o envolvimento dos participantes, de maneira colaborativa, cooperativa e participativa, na reflexão sobre suas próprias práticas e na busca pela melhoria destas. Nesse sentido, compreende-se pesquisa-ação como um:

“Tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

[...]

[...], uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida.

[...]

Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento

dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. [...], exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja do tipo participativo” (Thiollent, 2002, pp. 14-15).

Nesse entendimento, esse modelo de investigação como método é propício para a análise e compreensão dos elementos ou aspectos observados que podem servir no processo de caracterização das práticas pedagógicas das professoras de uma escola infantil municipal de Açailândia- MA como sendo ou não inclusivas, bem como na compreensão de que maneira os processos formativos colaborativos realizados com as professoras no ambiente podem contribuir para ressignificação de suas práticas. Isto posto, embora seja desafiador a realização de um trabalho coletivo como este, ele nos possibilita dar um passo além na pesquisa sobre Educação Especial na perspectiva da inclusão e práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil, envolvendo assim, mais ativamente, professoras (sujeitos ativos da pesquisa) no processo de investigação. Possibilita-nos, ainda, a oportunidade para a elaboração de proposta formativa no sentido de seu redimensionamento e ressignificação; implicando, assim, uma mudança nas práticas de sala de aula, provocada pela participação ativa e envolvimento efetivo das professoras e pesquisadora num processo de reflexão crítica com vista à alteração de suas práticas de ensino, resultando positivamente na melhoria da qualidade do trabalho realizado por essas docentes.

Desse modo, este trabalho tem como um dos princípios básicos a consideração das professoras da Educação Infantil como sujeitas ativas de sua ação e não como meras executoras de atividades ou técnicas; isso porque compreende-se que:

“[...]. Ao se definir o professor como produtor de conhecimento que é, julga-se necessário refletir com ele como se (re) apropriar de conhecimento que permitam reconstruir continuamente a sua prática docente. Isso vai supor, sem dúvida, uma alteração na forma como é organizado o trabalho pedagógico na escola hoje, que tende a desvalorizar o saber do professor e que o priva de uma reflexão crítica sobre a ação escolar como um todo e sobre a sua ação em particular. Reconhece-se, desse modo, que a mudança não pode ficar só no nível do professor, mas deve se estender à unidade escolar como um todo” (André, 1995, p. 107).

Sob esta ótica, ressalta-se que a pesquisa-ação implica etapas/fases e objetivos que precisam ser seguidos num trabalho como este, conforme pode ser visualizado no Quadro 3 a seguir.

Fases	Caracterização das fases da pesquisa-ação
Diagnóstico	Consiste na identificação e definição do problema, o que pode ser feito aplicando um questionário de reflexão aos participantes.
Ação	É desenrolada de forma compartilhada e depois de concluída, dará lugar à terceira etapa, a avaliação.
Avaliação	Avalia-se o cumprimento dos objetivos formulados através das estratégias de ação.
Reflexão	Momento em que se avalia o aprendizado dos participantes e os resultados teóricos.
Dimensões da pesquisa-ação	Principais objetivos da pesquisa-ação
Mudanças	1) Melhorar: a prática dos participantes; a sua compreensão dessa prática e a situação onde se produz a prática.
Compreensão	2) Envolver: assegurar a participação dos integrantes do processo; assegurar a organização democrática da ação; propiciar compromisso dos participantes com a mudança.

Quadro 3 - Etapas/fases, dimensões e objetivos da pesquisa-ação

Fonte: Richardson (2003). Dados organizados por: Lopes, A.M. (2019).

Inspirada e comungando destes pressupostos, optei pela pesquisa-ação, convergindo para abordagem qualitativa do objeto de estudo no processo de produção deste trabalho, por reconhecer que “principalmente, em questões sobre como possibilitar ao professor que está em sala de aula adquirir, rever ou melhorar a prática pedagógica para ensinar a todos os alunos que compõem a turma em que leciona [...]” (Braun, 2014, p. 95). Em outros termos, ela oportuniza as professoras, interlocutoras desta pesquisa, refletir sobre suas próprias práticas pedagógicas, sobre as escolhas feitas, as decisões tomadas, as omissões percebidas na sua ação docente frente ao desafio vivenciado cotidianamente no processo ensino-aprendizagem de alunos público-alvo da Educação

Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PAEEPI) em salas comuns. Nesse sentido, a seguir, é apresentado o percurso metodológico trilhado para a realização desse estudo, com destaque para o contexto empírico, os sujeitos de pesquisa e critérios de escolha.

2.2 O contexto empírico e os sujeitos de pesquisa e critérios de escolha

Tendo em vista a natureza do objeto de estudo deste trabalho, optou-se por desenvolver uma pesquisa de cunho qualitativo, convergindo, assim, para a pesquisa-ação. Por sua vez, a presente pesquisa interventiva-formativa foi desenvolvida durante o ano de 2019 em uma escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino da cidade de Açailândia-MA, cujas interlocutoras da pesquisa são três (3) professoras que exercem a docência nesse estabelecimento de ensino infantil.

Por sua vez, os motivos que contribuíram para escolha dessa escola e das três (3) professoras foram basicamente dois (2): um de ordem objetiva e outro de ordem subjetiva. O motivo de ordem objetiva diz respeito às condições materiais e institucional favoráveis, ou seja, esse estabelecimento de ensino infantil atende crianças com deficiência em salas comuns na perspectiva da inclusão escolar.

O motivo de ordem subjetiva refere-se, em primeiro lugar, ao fato de as professoras e a escola atuarem no contexto da Educação Infantil que atende, em salas comuns, crianças com deficiência, bem como ao fato de haver interesse manifestado pela direção da escola e pelas professoras em melhorar suas práticas pedagógicas, incorporando, assim, nestas, os princípios norteadores e organizadores do trabalho e das práticas pedagógicas preconizados pela Educação Inclusiva; em segundo lugar ao fato de que houve a adesão voluntária das professoras e da direção da respectiva escola a esta proposta de trabalho. E estes, sem dúvida, configuram-se como critérios decisivos nessa escolha.

Nesse sentido, inicialmente, visitou-se a escola de Educação Infantil escolhida para desenvolvimento desta pesquisa; em seguida, solicitou-se autorização institucional à gestora escolar (Anexo A e B) para realização da pesquisa, bem como fez-se a apresentação da proposta de pesquisa e o convite às professoras para participar

espontaneamente desta pesquisa, as quais confirmaram o aceite após a leitura e assinatura do TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo C), no qual, entre outras coisas, ficou assegurado o anonimato/privacidade da identidade das interlocutoras da pesquisa. Dessa forma, são denominadas, nesse trabalho, a partir de codinomes escolhidos pelas próprias interlocutoras da pesquisa.

A escola municipal de Educação Infantil *lócus* desta pesquisa, ora denominada pelo nome fictício de Girassol, localiza-se na zona urbana da cidade de Açailândia- MA com abrangência dos níveis de creche II e Pré-escola I e II. Fundada no ano de 1998, na administração do Senhor Prefeito Ildemar Gonçalves dos Santos, na época a escola funcionava apenas como creche, vinculada à Secretaria Municipal de Ação Social, tendo como Secretária a Sra. Zita Coutinho Vieira Santos e como primeira Diretora: Zelma Leão.

No ano de 2005 a 2012 passou a ser reconhecida pelo MEC como Escola de Educação Infantil e passou a ser vinculada à Secretaria de Municipal de Educação. A Escola conta com (03) salas de aulas (01) banheiro. A criação da Escola foi regulamentada no ano de 1993, com o nome de Creche Gente Inocente, mas somente no ano de 2005 passou a ser de Escola Municipal Infantil Girassol; Órgão Mantenedor, Prefeitura Municipal e de Secretaria Municipal de Educação Açailândia- MA.

Atualmente a Escola Municipal de Educação Infantil Girassol tem por finalidade oferecer uma educação de qualidade a crianças na faixa etária de 03 e 05 anos de idade, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Estatuto da Criança e do Adolescente. Departamentos que funcionam na escola: 1 Secretaria; 1 Cozinha; 10 Salas de aula que funcionam nos turnos matutino e vespertino; 2 Banheiros, masculino e feminino; 1 pátio para as crianças brincarem; 1 Refeitório; 1 Depósito; 1 Sala de leitura; 1 Auditório e 1 sala da Direção e Supervisão. A escola conta com 20 professoras, 1 diretora, 1 vice-diretora, 1 supervisora, 1 agente de portaria, 3 secretarias, 6 pessoas para serviços gerais, 3 auxiliares para maternal e 5 cuidadoras para as crianças com deficiência.

O processo de organização do espaço e de vivência é algo de fundamental importância para o bom desenvolvimento do ser humano; neste sentido, o horário de

funcionamento da escola está organizado e funcionando nos turnos matutino e vespertino para atender a necessidade da comunidade escolar, conforme pode ser visualizado no Quadro 4.

Nº Turmas	Nº de alunos	Faixa etária
06 – Creche II	157	03 anos
08 -Pré - escola I	145	04 anos
06- Pré - escola II	140	05 anos

Quadro 4 - Quantitativo de turmas, alunos e faixa etária da escola lócus da pesquisa

Fonte: Pesquisa Direta, 2019. Dados Organizados por Lopes, A.M. (2020).

Quanto à caracterização do grupo participante da pesquisa, ou seja, das interlocutoras, registra-se que participaram desse estudo três (3) professoras que trabalham como docentes efetivas, atuando em salas comuns com alunos com deficiência Intelectual, em turmas da Educação Infantil na Escola Girassol selecionada como lócus da pesquisa. A escolha das participantes se deu a partir dos seguintes critérios: 1) ser professora efetiva do quadro permanente de profissionais da Educação do município; 2) trabalhar na Educação Infantil, atuando em classe comum; 3) estar trabalhando com aluno com alunos PAEEPEI; 4) relatar sentir-se desafiada pelo trabalho que vem realizando; 5) ter interesse pelo estudo e disponibilidade de horário para participar dos encontros; 6) Aceitar voluntariamente participar da pesquisa. Para tanto, elas receberam, leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo C), no qual, entre outras coisas, ficou assegurado o anonimato/privacidade da identidade das interlocutoras da pesquisa; dessa forma, são denominadas nesse trabalho, a partir de codinomes escolhidos pelas próprias interlocutoras da pesquisa: 1) Prof.^a Flores, porque gosta de flores; 2) Prof.^a Alegria, porque se considera alegre e feliz e; 3) Prof.^a Bebê, porque no início de sua carreira docente, logo no primeiro ano de atuação docente, os seus alunos lhe chamavam de Bebê. No caso da escola *lócus* da pesquisa, quando especificado pelas professoras, a pesquisadora optou por substituir o nome verdadeiro pelo nome fictício de girassol, pois na fala da gestora e das professoras repetidas vezes, foi ecoada a frase “[...] *temos que ser um girassol na vida das pessoas e aqui na escola buscamos fazer isso*”.

Aplicou-se um questionário de sondagem (Anexo C) no primeiro encontro com as professoras interlocutoras da pesquisa para obter informações necessárias para que

fosse traçado o perfil delas, tais como: dados sociodemográficos, formação inicial e continuada, tempo de atuação no magistério, tempo de trabalho como professora na escola pesquisada, tempo de experiência com alunos PAEEPEI, carga horária de trabalho, vínculo empregatício, formação específica em Educação Especial, número de alunos com deficiência na sala de aula, suas percepções sobre o trabalho realizado na Educação Infantil, entre outros aspectos.

A partir das respostas desse questionário, organizou-se a caracterização das interlocutoras da pesquisa, as quais passamos agora a apresentar.

✓ **Professora Flores**

A professora Flores é casada, tem 46 anos. Graduada em Pedagogia com especialização em Gestão Escolar, possui vínculo empregatício efetivo, pois ingressou por meio de aprovação em concurso público para o cargo de professora com carga horária semanal de 40 horas/aulas na Rede Municipal de Ensino de Açailândia (MA). Possui 20 anos de experiência docente em escola, lecionando nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e, nos últimos 4 anos vem exercendo a docência na Educação Infantil na escola *lócus* da pesquisa. Nesse percurso, ao longo de 18 anos, nunca tinha tido contato com alunos PAEEPEI; somente a partir de 2018, ou seja, há dois (2) anos, vem trabalhando com uma criança com deficiência. Quando a pesquisa foi realizada na turma dela, estudavam 2 crianças: uma apresentava Transtorno do Espectro Autista e outra apresentava Deficiência Intelectual, ambas tinham 4 anos; essa professora trabalha nos turnos matutino e vespertino, pois tem matrícula de 40h/a.

✓ **Professora Alegria**

A Prof.^a Alegria é casada, tem 38 anos. Possui apenas graduação em Pedagogia. No que se refere a sua experiência como docente, há 12 anos trabalha como professora concursada (efetiva), com 25 horas/aulas semanais na Rede Municipal de Ensino de Açailândia (MA), sendo que, durante 5 anos, atuou nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, nos últimos 7 anos, vem exercendo a docência na Educação Infantil, na escola *lócus* de pesquisa. Desde 2016 aos dias atuais, vem trabalhando com crianças com deficiência; em 2019, quando a pesquisa foi realizada, na turma dela, estudava uma criança com DI.

✓ Professora Bebé

A Prof.^a Bebé é casada, tem 32 anos. Possui graduação em Pedagogia e especialização em Alfabetização e Letramento. No que se refere a sua experiência como docente, há 12 anos trabalha como professora concursada (efetiva), com 25 horas/aulas semanais na Rede Municipal de Ensino de Açailândia (MA), sendo que há 6 anos vem exercendo a docência na Educação Infantil na escola lócus de pesquisa. Ela teve o primeiro contato com crianças que apresentavam algum tipo de deficiência em 2016 e, a partir daí, em todo ano letivo vem trabalhado com uma criança com deficiência; em 2019, quando a pesquisa foi realizada, na turma dela, estudava uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Desses dados pode-se inferir que as 3 professoras, quanto à idade, possui entre 32 a 46 anos. Quanto ao estado civil, todas são casadas. Quanto à formação acadêmica, todas são graduadas em Pedagogia e apenas duas possuem especialização lato sensu, uma em Gestão Escolar (Prof.^a Flores) e a outra em Alfabetização e Letramento (Prof.^a Bebé). Quanto ao tempo de experiência como docentes, varia entre 12 e 20 anos. Quanto ao tempo de exercício da docência na Educação Infantil na própria escola lócus da pesquisa, varia entre 4 e 7 anos. Quanto ao vínculo empregatício, todas são concursadas/efetivas como professoras da Rede Municipal de Ensino de Açailândia (MA), apenas a Prof.^a Flores tem matrícula de 40h/a, a Prof.^a Alegria e Prof.^a Bebé trabalha apenas 25h/a semanais, ou seja, um turno de trabalho. Todas têm entre 2 e 4 anos de tempo de experiência com alunos PAEEPEI e, em 2019, ano em que a pesquisa foi realizada, elas tinham alunos com DI e TEA em suas salas de aula.

Apresentamos, no Quadro 5, o quantitativo e a distribuição dos alunos com DI e com TEA incluídos nas salas comuns das professoras, interlocutoras da pesquisa.

Professoras	Turma/turno	Nº alunos PAEEPEI	Nº alunos com DI	Nº alunos com TEA
Prof. ^a Flores	Pré-escola I Matutino A	1	1	-
	Pré-escola I vespertino A	1	-	1
Prof. ^a Alegria	Pré-escola II Matutino A	1	1	-

Prof. ^a Bebê	Pré-escola II Matutino B	1	-	1
TOTAL GERAL		4	2	2

Quadro 5 - Quantitativo e distribuição dos de alunos com DI e com TEA incluídos nas salas comuns das professoras, interlocutoras da pesquisa

Fonte: Pesquisa Direta, 2019. Dados Organizados por Lopes, A.M. (2020).

Dos dados apresentados no Quadro 5, destaca-se que as professoras tinham, no ano em que pesquisa foi realizada, um aluno PAEEPEI em cada turma, exceto a Prof.^a Flores, que trabalhava com dois alunos, sendo um com DI no turno matutino e outro com TEA no turno vespertino, pois é a única concursada com 40h/a e, por essa razão, trabalha em duas turmas, distribuídas nos turnos matutino e vespertino. As informações disponíveis nesse Quadro 5 evidenciam que, do total de 4 alunos do PAEEPEI nas turmas das participantes, 2 apresentavam DI e 2 apresentam TEA. Todas foram unânimes em reconhecer que se sentiam desafiadas com a presença de alunos PAEEPEI, sejam com DI ou com TEA, em suas salas de aulas, em razão de argumentarem o fato de não possuírem formação específica para desenvolver práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão escolar e muito menos condições objetivas na escola para realizar esse trabalho e, por isso, as dificuldades enfrentadas por elas.

Nesse cenário situacional, considerando que este trabalho trata-se de uma pesquisa-ação, em conformidade com Sandin Esteban (2010); desde o início e até a sua finalização, pautou-se no comprometimento simultâneo com a produção de conhecimento e com a formação das professoras, visto que são aspectos necessários e demandados nesse tipo de pesquisa.

Desse modo, articulado e em acordo com o delineamento adotado e com os objetivos da pesquisa, a ação seguinte consistiu na definição dos procedimentos metodológicos e dos instrumentos de produção de dados, conforme descrito no próximo tópico.

2.3 Procedimentos metodológicos e instrumentos da investigação

Apoiada nos estudos de Michaliszyn e Tomasini (2007), Sandín Esteban (2010), Thiollent (2002) e Barbier (2002) para atender aos objetivos propostos para realização da pesquisa, optou-se por, inicialmente, utilizar a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental para alcançar o primeiro objetivo, o qual visa discutir os fundamentos

teóricos e conceituais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, constituindo, assim, o referencial teórico norteador deste estudo, necessário também para fundamentar a análise e discussão dos dados produzidos com a aplicação dos instrumentos de coleta e de produção de dados junto às interlocutoras da pesquisa.

Para atender aos objetivos específicos dessa investigação, optou-se pela pesquisa-ação, a qual implica que se considere a relação estabelecida entre a investigação e a ação nesse tipo de pesquisa, os aspectos cooperativos e participativos das participantes do processo de investigação. Nesse sentido, as técnicas e instrumentos precisam privilegiar o estudo, a reflexão e a intervenção, esses critérios foram observados e seguidos rigorosamente.

Isto posto, para realização desta pesquisa adotou-se quatro (4) procedimentos necessários e alinhados aos objetivos deste trabalho: 1) Diagnóstico dos conhecimentos prévios das participantes sobre a temática em estudo: pessoas com deficiência, Educação Especial/Inclusiva, práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil e alunos com deficiência; 2) Encontros de estudo/intervenção formativa; 3) Observação participante e o registro em diário de campo e; 4) Avaliação da ação educativa/interventiva. Cabe ressaltar que para cada procedimento foi adotado tipos distintos de instrumento para produção de dados, os quais são detalhados a seguir.

❖ **Diagnóstico dos conhecimentos prévios das participantes sobre a temática em estudo: Educação Especial/Inclusiva e práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil e alunos com deficiência**

Considerando que o ponto de partida da pesquisa-ação é a contextualização do problema enfrentado cotidianamente por grupo, esse tipo de pesquisa não se origina no pesquisador, este apenas acolhe o problema cotidiano enfrentado por um determinado grupo; isso porque “Toda pesquisa-ação é singular e define-se por uma situação precisa concernente a um lugar, a pessoas, a um tempo, a práticas e a valores sociais e à esperança de uma mudança possível [...]” (Barbier, 2002, p. 119). Nesse sentido, tornou-se necessário ser adotado como o primeiro procedimento para produção de dados, a realização do diagnóstico dos conhecimentos prévios relacionadas a temática de estudo deste trabalho que se constituíram em interesse temático das participantes da pesquisa.

Na operacionalização desse procedimento, aplicou-se questionário semiestruturado, visando traçar o perfil sociodemográfico, formativo e profissional das professoras participantes da pesquisa, bem como construir um quadro demonstrativo das práticas pedagógicas que estão sendo processadas no interior da Escola Girassol, focalizando o modo como elas pensam suas práticas pedagógicas, na Educação Infantil, sobre o ensino-aprendizagem de alunos com deficiência numa perspectiva inclusiva e como estas se percebem enquanto docentes dessa etapa de ensino. Além disso, as temáticas sugeridas pelas participantes no questionário aplicado foram levadas em consideração e como contribuição para o planejamento e organização da proposta formativa (projeto de intervenção), a qual foi apresentada, negociada e discutida com as professoras, no primeiro encontro de estudo.

❖ Encontros de estudos

Assim, com base no quadro diagnóstico inicial, realizou-se o segundo procedimento para produção de dados que consistiu no planejamento da ação educativa/formativa. Essa etapa refere-se a estudos sistemáticos de fundamentação, organização e elaboração da formação continuada em serviço das professoras em cinco (5) encontros de estudos/formativos (sessões reflexivas), nos quais foram realizados o levantamento dos conhecimentos prévios, leitura e discussão de textos, avaliação do trabalho realizado e análise da prática das professoras na perspectiva da inclusão. Em outros termos, essa ação consistiu na realização, em 2019, de uma formação de 40h/a operacionalizada por meio de 5 encontros de estudo com duração de 8h/a cada um.

❖ Observação participante e o registro em diário de campo

No terceiro procedimento metodológico, utilizou-se como técnicas de pesquisa, a observação participante e o diário de campo como forma de registrar os saberes que as professoras foram mobilizando, produzindo e ressignificando sobre e para a prática pedagógica inclusiva, bem como para a compreensão da seguinte problemática: de que maneira as intervenções formativas realizadas colaborativamente com professoras da Educação Infantil de uma escola da cidade de Açailândia (MA) podem contribuir para ressignificação de suas práticas pedagógicas na perspectiva da Educação Inclusiva? O emprego da observação participante se deve porque:

A observação participante possibilita ao pesquisador a vivência, participando intensamente do cotidiano dos grupos em estudo, observando todas as manifestações presentes na cultura material do grupo, bem como as reações psicológicas de seus membros, seu sistema de valores e seu mecanismo de adaptação (Michaliszyn; Tomassini, 2007, p. 55).

Sob esta ótica, de igual modo, o diário de campo, por sua vez, “é o instrumento utilizado para o registro de dados coletados em campo, durante trabalhos de observação” (Michaliszyn; Tomassini, 2007, p. 57).

❖ **Avaliação da ação educativa/interventiva**

O quarto procedimento adotado constituiu-se na fase avaliativa da ação educativa/interventiva desenvolvida através da realização de grupo de discussão com vista as seguintes verificações: Como essas professoras se percebem enquanto docentes da Educação Infantil; como perceberam as atividades promovidas ao longo do processo investigativo-formativo; como identificam se suas práticas pedagógicas são inclusivas ou não; o que mudou em suas práticas, quais as suas aprendizagens mais significativas, entre outros aspectos.

A adoção desta técnica, grupo de discussão, justificou-se por explorar percepções/representações/opiniões coletivas e não apenas individuais, pois “[...] a opinião do grupo é o produto de interações coletivas. A participação de cada membro dá-se de forma distinta, mas as falas individuais são produto da interação mútua” (Weller, 2006, p. 4). Assim, com o uso desta técnica, a partir das reflexões individuais e das discussões coletivas, pode-se proceder a análise da interface da intervenção formativa com o processo de ressignificação das práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil na perspectiva da Educação Inclusiva, a partir das experiências, reflexões, discussões e das opiniões das professoras participantes da pesquisa e, ainda, das suas vivências e posições.

Contudo, ressalta-se que esses quatro (4) procedimentos adotados apresentaram uma estreita relação entre si, pois se entrelaçam e inter cruzam (Figura 6). Assim, as informações/dados obtidos/produzidos com a aplicação do Questionário permitiram e/ou subsidiaram o planejamento e organização dos encontros de estudo/intervenções

formativas. De igual modo, as discussões suscitadas a partir da problematização das próprias práticas pedagógicas das professoras e das temáticas estudadas durante os encontros de estudo/formativos, orientaram as observações das aulas, e estas, por sua vez, retornaram aos encontros de estudo retroalimentando as reflexões sobre a prática pedagógica na perspectiva da inclusão, conforme ficou bem evidenciado no grupo de discussão, momento em que se deu a avaliação da ação educativa/formativa/interventiva.

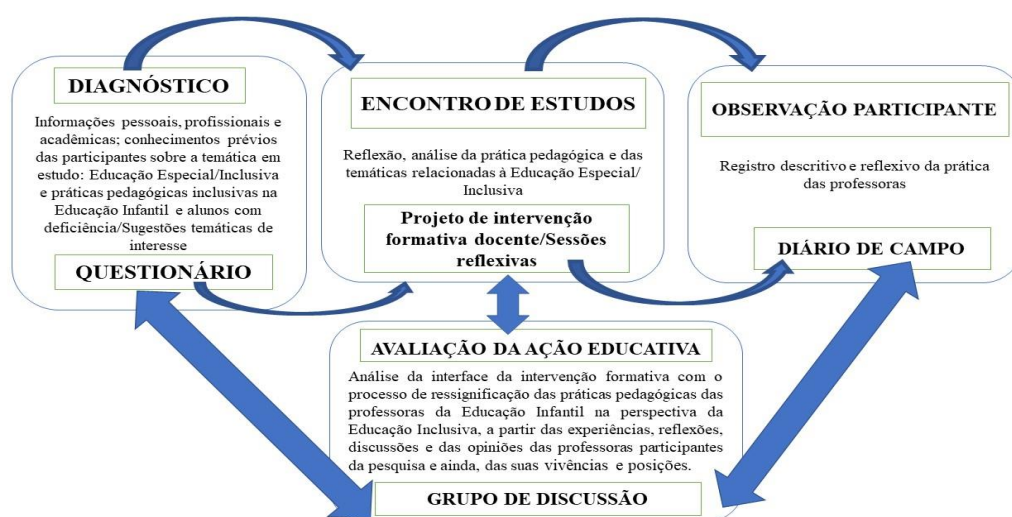


Figura 6 - Articulação dos Procedimentos metodológicos e instrumentos da investigação

Fonte: Pesquisa bibliográfica/2019. Dados organizados pela pesquisadora a partir do movimento da pesquisa: Lopes, A.M. (2020).

2.4 Detalhamento do processo formativo/investigativo/Planificação Global

O desenvolvimento da presente pesquisa se deu por meio da implementação de um projeto de intervenção. Para tanto, a estratégia de ação utilizada constituiu-se na execução de um projeto de intervenção formativa docente com carga horária total de cinquenta e seis horas/aulas (56h/a), distribuídas em um encontro voltado para o diagnóstico de sondagem (8h/a); em cinco (5) encontros de estudos de oito horas/aulas (8h/a) semanais e totalizando 40h/a, realizados semanalmente, na própria escola *lócus* da pesquisa em que as participantes trabalhavam.

As atividades foram realizadas justamente nos horários destinados ao HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo. Em outros termos, o HTPC, é o tempo correspondente a um terço (1/3) da carga horária de trabalho do professor reservado para planejamento

das atividades didático-pedagógicas, ou seja, esses horários constituem-se em dias livres de sala de aula destinados para formação continuada, estudos, planejamentos, correção de avaliações dos alunos, elaboração de recursos didáticos, entre outras atividades correlatas. Por fim, a culminância se deu com a realização do Grupo de Discussão (8h/a), voltado para a avaliação do projeto de intervenção desenvolvido e das contribuições da intervenção formativa para ressignificação das práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil na perspectiva inclusiva.

Esses encontros, por sua vez, conforme Vieira (2012), acabaram se constituindo na Escola Girassol em momentos formativos colaborativos e reflexivos para discussão/reflexão das temáticas planejadas e da problematização das próprias práticas pedagógicas das 3 professoras, interlocutoras da pesquisa. Há que se registrar que, em cada encontro de estudo, foram discutidas temáticas, de modo que as discussões e reflexões empreendidas nesses encontros serviram como indutoras para a produção de dados necessários para responder ao problema de pesquisa e para compreensão do objeto de estudo deste trabalho.

Isto posto, é válido ressaltar que as discussões e reflexões que emergiram durante os encontros de estudo – os momentos formativos – tiveram como nascedouros ou indutores as próprias práticas pedagógicas das professoras e os recortes de aspectos percebidos durante as observações das aulas, enfim, em todas as ações desenvolvidas. Nesse ínterim, no Quadro 6 a seguir, pode ser visualizado o detalhamento do plano global de desenvolvimento dessas ações interventivas/formativas.

Procedimento, data e local (Escola Girassol)	Objetivo(s)	Atividades/ Temática	Estratégias	Participantes
Diagnóstico (21/10/2019)	<p>-Apresentar a proposta da pesquisa por meio do projeto de intervenção formativa para as professoras;</p> <p>-Conhecer a pesquisa/investigativa/formativa e suas singularidades;</p> <p>-Aceitar, como voluntária, a participação na pesquisa.</p> <p>-Diagnosticar as expectativas das professoras participantes da pesquisa em relação as suas práticas pedagógicas e ao projeto de intervenção-formação;</p> <p>-Sondar/Diagnosticar os conhecimentos prévios das participantes sobre a temática em estudo: alunos com deficiência, Educação Especial/Inclusiva e práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil, bem como levantar informações pessoais, acadêmicas e profissionais das participantes.</p>	<p>-Proposta investigativa/formativa;</p> <p>-Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;</p> <p>-Expectativas das professoras participantes da pesquisa em relação as suas práticas pedagógicas e ao projeto de intervenção-formação;</p> <p>-Diagnóstico dos conhecimentos prévios das participantes sobre a temática em estudo: alunos com deficiência, Educação Especial/Inclusiva e práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil;</p> <p>-Questionário de sondagem.</p>	<p>-Apresentação da pesquisa e da proposta formativa;</p> <p>-Leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;</p> <p>-Roda de conversa sobre as expectativas das professoras em relação a pesquisa, suas práticas e ao projeto de intervenção;</p> <p>-Registro em diário de campo;</p> <p>-Aplicação do Questionário de sondagem.</p>	<p>- Gestora Escolar</p> <p>- Supervisora Escolar</p> <p>- Prof.ª Flores</p> <p>- Prof.ª Alegria</p> <p>- Prof.ª Bebê</p> <p>- Pesquisadora Adriana</p>
1º Encontro de estudo (04/11/2019)	<p>- Refletir e problematizar sobre os conhecimentos prévios das participantes revelados no diagnóstico de sondagem pertinentes a temática em estudo: alunos com deficiência, Educação Especial/Inclusiva e práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil realizado anteriormente com a aplicação do questionário de sondagem</p>	<p>- Reflexões e problematizações sobre os conhecimentos prévios das participantes revelados no diagnóstico de sondagem pertinentes a temática em estudo: alunos com deficiência, Educação Especial/Inclusiva e práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil.</p>	<p>- Socialização em slides e discussão dos saberes prévios das participantes sobre a temática revelados no diagnóstico realizado anteriormente;</p> <p>- Observação participante e registro em diário de campo.</p>	<p>- Prof.ª Flores</p> <p>- Prof.ª Alegria</p> <p>- Prof.ª Bebê</p> <p>- Pesquisadora Adriana</p>
2º Encontro de estudo (11/11/2019)	<p>- Identificar na legislação vigente e no discurso das professoras participantes da pesquisa as representações sociais construídas sobre as pessoas com deficiência e sobre a Educação Especial e inclusão escolar;</p> <p>-Problematizar essas representações sociais na perspectiva da resignificação dos conceitos construídos sobre as pessoas com deficiência e sobre a Educação Especial e inclusão escolar.</p>	<p>- Educação Especial e Inclusão no âmbito da legislação brasileira: resignificando conceitos</p> <p>- Representações sociais construídas sobre as pessoas com deficiência e sobre a Educação Especial e inclusão escolar</p> <p>- Problematização dessas representações sociais e na interface com o referencial teórico e com os saberes prévios das professoras participantes da pesquisa sobre a temática em estudo.</p>	<p>-Leitura, análise e discussão de leis educacionais brasileiras que tratam sobre Educação Especial/Inclusiva e pessoas com deficiência;</p> <p>- Construção de mapa conceitual (esquema palavras-chave) sobre Educação Especial/Inclusão escolar e pessoas com deficiência;</p> <p>- Observação participante e registro em diário de campo.</p>	<p>- Prof.ª Flores</p> <p>- Prof.ª Alegria</p> <p>- Prof.ª Bebê</p> <p>- Pesquisadora Adriana</p>

3º Encontro de estudo (18/11/2019)	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar escola inclusiva e práticas pedagógicas inclusivas; - Identificar as concepções das professoras sobre escola inclusiva e práticas pedagógicas inclusivas; - Verificar, a partir das percepções das professoras se a Escola Girassol e as suas próprias práticas pedagógicas podem ser caracterizadas como sendo inclusivas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escola inclusiva e práticas pedagógicas inclusivas - A Escola Girassol e as práticas pedagógicas das professoras participantes podem ser caracterizadas como inclusivas? 	<ul style="list-style-type: none"> - Projeção de slides sobre escola inclusiva e práticas pedagógicas inclusivas; - Sistematização e discussão dos aspectos caracterizadores da Escola Girassol e das práticas pedagógicas das professoras participantes como sendo ou não inclusivas; - Observação participante e registro em diário de campo 	<ul style="list-style-type: none"> - Prof.ª Flores - Prof.ª Alegria - Prof.ª Bebé - Pesquisadora Adriana
4º Encontro de estudo (25/11/2019)	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar, discutir e refletir sobre os relatos de experiências das 3 professoras participantes pertinentes as suas práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com TEA e DI em salas comuns na perspectiva inclusiva. 	<ul style="list-style-type: none"> * Análise dos relatos de experiências: - Caso I: Relato da Prof.ª Flores sobre sua própria prática pedagógica frente à inclusão de alunos com DI e TEA; - Caso II: Relato da Prof.ª Alegria sobre sua própria prática pedagógica frente à inclusão de aluno com DI; - Caso III: Relato da Prof.ª Bebé sobre sua própria prática pedagógica frente à inclusão de aluno com TEA. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura compartilhada, análise, discussão e reflexões sobre os relatos de experiências das professoras participantes sobre suas próprias práticas pedagógicas frente à inclusão de alunos com DI e TEA. - Observação participante e registro em diário de campo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prof.ª Flores - Prof.ª Alegria - Prof.ª Bebé - Pesquisadora Adriana
5º Encontro de estudo (02/12/2019)	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o Plano Educacional Especializado – PEI e sua relação com a intervenção pedagógica, confecção e exploração de recursos alternativos e estratégias de ensino diversificadas em salas de aulas inclusivas; - Reconhecer que o PEI e os recursos alternativos e estratégias de ensino diversificadas devem servir como favorecedores das potencialidades e capacidades de aprender das crianças com deficiência em salas de aulas inclusivas. 	<ul style="list-style-type: none"> Plano Educacional Especializado- PEI versus recursos alternativos e estratégias de ensino em salas de aulas inclusivas; - Modelo de PEI - Exposição de recursos e suas possíveis maneiras de exploração didática 	<ul style="list-style-type: none"> - Palestra com uma professora da Sala de AEE e com a Coordenadora do DMIAEE sobre o PEI, recursos e estratégias diversificadas de ensino voltados para atender as necessidades educacionais especiais dos alunos com DI e TEA da Escola Girassol; - Socialização do PEI elaborado pela palestrante e pelos demais profissionais da Sala de AEE e da escola; - Demonstração 	<ul style="list-style-type: none"> - Prof.ª Flores - Prof.ª Alegria - Prof.ª Bebé - Palestrantes convidadas: Professora da Sala de AEE e Coordenadora do Departamento Municipal de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado da SEMED-Açailândia (MA) - Pesquisadora Adriana

			de uso de recursos alternativos e estratégias de ensino; - Observação participante e registro em diário de campo.	
Grupo de Discussão: avaliação (09/12/2019)	- Verificar como as professoras participantes perceberam as atividades promovidas ao longo do processo investigativo-formativo, como se percebem enquanto docentes da Educação Infantil, suas práticas pedagógicas são inclusivas ou não; o que mudou em suas práticas, as suas aprendizagens mais significativas, entre outros aspectos; - Destacar as contribuições da intervenção formativa para ressignificação das práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil na perspectiva inclusiva.	- Importância das atividades promovidas ao longo da investigação/formação; - (Eu) professora e minha prática pedagógica inclusiva na Educação Infantil: e agora como estou? Como me vejo? - Contribuições da intervenção formativa para ressignificação das práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil na perspectiva inclusiva; - Avaliação.	- Grupo de discussão/relatos das professoras; - Avaliação; - Registro em diário de campo.	- Prof. ^a Flores - Prof. ^a Alegria - Prof. ^a Bebê - Pesquisadora Adriana

Quadro 6 - Planificação Global do projeto de intervenção

Fonte: Plano organizado pela pesquisadora (2019): Lopes, A.M. (2020).

2.5 Organização e interpretação dos dados produzidos

A organização e interpretação dos dados produzidos se deu mediante o emprego da técnica de análise de conteúdo, visto que:

“Atualmente podemos destacar duas funções na aplicação da técnica. Uma se refere à verificação de hipóteses e/ou questões. [...]. A outra função diz respeito à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado. As duas funções podem, na prática, se complementar e podem ser aplicadas a partir de princípios da pesquisa quantitativa ou qualitativa” (Gomes, 2004, p. 74).

Assim, por meio da técnica de análise de conteúdo, estabeleceu-se categorias de análises, visando a classificação dos dados encontrados durante o trabalho de campo; visto que, nesse sentido, trabalhar com categorias de análise “[...] significa agrupar elementos, idéias (*sic.*) ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em tipo de análise em pesquisa qualitativa” (Gomes, 2004, p. 70).

Portanto, de modo geral, a análise de conteúdo pode ser definida como um conjunto de técnicas que se utiliza de “procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2011, p.44). Nesse sentido, o emprego da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), permitiu a condensação dos dados brutos – obtidos por meio de pesquisa bibliográfica, documental e da aplicação de questionários, das entrevistas, da intervenção (investigação/formação), da observação participante e diário de campo – em categorias operacionais, conforme quatro etapas específicas: I. Organização da análise; II. A codificação; III. A categorização; IV. A inferência. Após cumprir essas etapas, os dados produzidos ao longo desta pesquisa-ação, foram organizados em sete (7) categorias de análise de conteúdo, conforme descrito no Quadro 7.

Ord.	Categoria de análise
1	Categoria 1 - Expectativas das professoras participantes da pesquisa em relação as suas práticas pedagógicas e ao projeto de intervenção-formação
2	Categoria 2 - Conhecimentos prévios das participantes sobre a temática em estudo: alunos com deficiência, Educação Especial/Inclusiva e práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil
3	Categoria 3 - Educação Especial e Inclusão no âmbito da legislação brasileira: resignificando conceitos
4	Categoria 4 - Concepções construídas pelas professoras sobre escola inclusiva e práticas pedagógicas inclusivas
5	Categoria 5 - Práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com TEA e DI em salas comuns na perspectiva inclusiva
6	Categoria 6 - Plano Educacional Especializado – PEI e sua relação com a intervenção pedagógica, confecção e exploração de recursos alternativos e estratégias de ensino diversificadas em salas de aulas inclusivas
7	Categoria 7 - Contribuições da intervenção formativa para resignificação das práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil na perspectiva inclusiva

Quadro 7 - Sistematização dos dados produzidos ao longo da pesquisa-ação e do projeto de intervenção/formação em 6 categorias de análise

Fonte: Pesquisa Direta, out. 2020. Dados organizados pela pesquisadora: Lopes, A.M. (2020).

Essas categorias são apresentadas, analisadas e discutidas no capítulo 3 a seguir, o qual trata dos resultados e discussões a partir das percepções das 3 professoras, interlocutoras da pesquisa: Flores, Alegria e Bebê. Portanto, essas categorias são, então, discutidas à luz do referencial teórico adotado nesse estudo.

CAPÍTULO III: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Capítulo III: Apresentação e análise dos dados e discussão de resultados

Nesse capítulo 3 são apresentados, analisados e discutidos os resultados da pesquisa-ação e do projeto de intervenção, a partir das percepções das professoras Flores, Alegria e Bebê (nomes fictícios); contudo, de antemão, tenho plena consciência de que para a inclusão tornar-se uma realidade no cotidiano da sociedade brasileira e, de modo particular, nos estabelecimentos escolares, é urgente e fundamental a mobilização em diferentes instâncias, contextos e multissetores, como o político, o social, econômico, público, privado e o institucional.

No entanto, a proposta deste trabalho, desde o início foi e continua sendo analisar as práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil na perspectiva da inclusão de alunos público alvo da Educação Especial/Inclusiva; priorizou-se, nesse sentido, a investigação do seguinte problema de pesquisa: de que maneira as intervenções formativas realizadas colaborativamente com professoras da Educação Infantil de uma escola da cidade de Açailândia (MA) podem contribuir para ressignificação de suas práticas pedagógicas na perspectiva da Educação Inclusiva? A análise dessas práticas pedagógicas e, inevitavelmente, do papel dessas professoras no processo de inclusão escolar se deu, unicamente, pelas razões supracitadas, ressaltando-se, contudo, que a questão da inclusão não é e não pode ser considerada como responsabilidade unicamente do professor.

3.1 Expectativas das professoras participantes da pesquisa em relação às suas práticas pedagógicas e ao projeto de intervenção-formação

Essa primeira categoria de análise é marcada pelo entendimento de que é importante pensar que o(a) professor(a) necessita ser visto como sujeito que precisa ser ouvido, ser valorizada a sua subjetividade docente, que precisa de subsídios, de condições de trabalho, de investimento em sua formação continuada, de assistência e orientações pedagógicas, para desenvolver o trabalho de inclusão. Nesse ínterim, conhecer o seu trabalho docente em salas comuns situadas no contexto da inclusão escolar, bem como compreender sua experiência, vivência, dificuldades e facilidades encontradas em sua prática pedagógica desenvolvida na perspectiva da inclusão permite identificar suas

expectativas, necessidades formativas e investir em sua formação continuada. Contudo, esse professor precisa querer e sentir vontade de mudar ou ressignificar sua prática pedagógica; do contrário, continuará desenvolvendo seu trabalho docente como sempre o fez.

Nesse sentido, o primeiro encontro realizado em 21/10/2019 na Escola Girassol com as professoras Flores, Alegria e Bebé (Figura 7) teve exatamente como finalidades, apresentar a proposta da pesquisa por meio do projeto de intervenção formativa para as professoras; conhecer a pesquisa/investigativa/formativa e suas singularidades; leitura, aceite e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); sondar os conhecimentos prévios das participantes sobre a temática em estudo: alunos com deficiência, Educação Especial/Inclusiva e práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil, bem como levantar informações pessoais, acadêmicas e profissionais das participantes e, diagnosticar as expectativas das professoras participantes da pesquisa em relação as suas práticas pedagógicas e ao projeto de intervenção-formação.



Figura 7 - Pesquisadora com as professoras participantes da pesquisa, Gestora e Supervisora da Escola Girassol: 1º encontro (apresentação da proposta/diagnóstico/sondagem das expectativas)

Fonte: Pesquisa Direta, 21 out./2019. Fotógrafa: Silva, L.P.V. da (2019).

A esse respeito, as professoras Flores, Alegria e Bebé, revelaram que depositavam grande expectativa nesse projeto, principalmente, na melhoria da formação delas, de suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, da qualidade do aprendizado dos seus alunos, pois, em seus relatos, explicitamente, ficou evidenciado a “falta de formação

para trabalhar com a inclusão escolar”.

Nesse sentido, a Prof.^a Flores destacou que não se considera preparada para trabalhar o ensino inclusivo, principalmente para ensinar crianças com deficiência, mas tem buscado apoio junto a professora da Sala de Atendimento Educacional Especializado/AEE da Escola Polo, localizada próximo a escola Girassol, onde trabalha. Ao longo da pesquisa, do diagnóstico, dos encontros de estudos, do grupo de discussão e das observações, a Prof.^a Flores se revelou muito dedicada e comprometida com o seu fazer pedagógico, mas não escondia o fato de não saber o que fazer com a criança com TEA que estava sob sua responsabilidade em sala de aula.

A esse respeito, revelou que *“[...] muitas vezes, nos sentimos despreparados quando a questão é trabalhar com alunos que têm algum tipo de deficiência”* (Fonte: Relato Prof.^a Flores, Pesquisa Direta, out. 2019). Ela não possui nenhuma formação na área de Educação Especial/Inclusiva, por isso, aderiu a proposta de trabalho desta pesquisa, demonstrando interesse em saber sobre como contribuir na inclusão escolar de todos os seus alunos, melhorar sua prática pedagógica, com vista a garantir o direito de aprender de todos.

De igual modo, apesar de trabalhar há 4 anos com crianças com deficiência em sua turma de Educação Infantil, a Prof.^a Alegria revelou o seguinte: *“[...] ainda me vejo como uma aprendiz permanente em busca de meios e conhecimentos para lidar com crianças com deficiência e para trabalhar o processo de inclusão escolar dessas crianças”* (Fonte: Relato Prof.^a Alegria, Pesquisa Direta, out. 2019). Nesse sentido, ela reconhece a importância dessa sua experiência docente ao longo de 12 anos, mas fez questão de destacar que os últimos 4 anos em que tem trabalhado com crianças com deficiência, mesmo sendo um desafio, tem sido uma experiência rica e de muitos aprendizados. A Prof.^a Alegria se mostrou organizada em relação ao trabalho pedagógico, mantém uma relação respeitosa, afetuosa e harmoniosa com os alunos e revelava-se preocupada com o desempenho e aprendizagem dos alunos com deficiência, mas admitia que não se sentia preparada para trabalhar com essas crianças, por isso acreditava que essa pesquisa poderia lhe ajudar nesse processo e, por isso mesmo, aceitou participar da pesquisa, porque não possuía nenhum curso na área de Educação Especial/Inclusiva.

Por outro lado, embora a Prof.^a Bebé já trabalhe há 4 anos com crianças com deficiência na Educação Infantil, ela revelou como se sente: *“parcialmente preparada para trabalhar com crianças com deficiência, pois, nos falta assistência e condições de trabalho para atuar com alunos em processo de inclusão (Fonte: Relato Prof.^a Bebé, Pesquisa Direta, nov.2019).* A Prof.^a Bebé enfatiza a importância da inclusão, porém, enquanto professora que desenvolve práticas na perspectiva da inclusão, ela se considera que ainda está em construção, por isso acredita que tem muito aprender; por essa razão, aceitou participar da pesquisa e porque não tem nenhuma formação na área específica da Educação Especial/Inclusiva.

Desses relatos, depreende-se que as três (3) professoras entrevistadas que atuam em salas comuns da Educação Infantil em que se encontram alunos com deficiência na Escola Girassol, expressam a percepção de que, para trabalhar com a inclusão, é fundamental uma formação específica, para não se sentirem excluídas quanto ao processo a ser desenvolvido com o aluno PAEEPEI, pois não acreditam que tenham condições de desempenhar satisfatoriamente o seu papel docente.

Isso implica dizer que esses dados são reveladores “[...] do caminho nada suave do ser professor, de que é no exercício da docência que vamos nos tornando professor, dos saberes que já são consolidados [...], **dos saberes ainda não consolidados [...] e que têm dificultado o seu desempenho docente [...]** (SANTOS, 2019, p. 185, **grifo nosso**). Isto posto, remete-nos a compreensão de que:

“É comum ouvir nos encontros de formação continuada em serviço de professores que eles e as escolas não estão preparados e/ou não foram preparados para planejar e desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, para trabalhar o ensino-aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PAEEPEI). Quando a escola e os professores estarão preparados? Os estudantes PAEEPEI terão que ficar de fora da escola comum enquanto isso? Até quando? Não seria melhor começar a nos preparar no processo, “trocando o pneu com o carro em movimento”? [...]” (SANTOS, 2021a, p.20).

Esse cenário é revelador das contradições que comumente estão imbricadas nos processos de inclusão nas escolas e em que estão implicados ou enredados seus sujeitos

protagonistas, quais sejam: a) professores; b) profissionais especialistas na área de Educação Especial/Inclusiva que atuam na sala de AEE; c) Gestores Escolares; d) Alunos; e) família; f) poder público e; g) Universidades formadoras de professores, entre outros.

Para ilustrar essas contradições, vejamos os discursos corriqueiros que são disseminados no cotidiano da realidade da educação brasileira. As professoras das salas comuns alegam não ter preparo/formação e muito menos condições adequadas para trabalhar com os alunos PAEEPEI.

Por outro lado, as professoras especialistas na área de Educação Especial/Inclusiva e que atuam em Sala de Atendimento Educacional Especializado/AEE ou em Salas de Recursos Multifuncionais/SRM, discordam parcialmente, afirmam que formação continuada voltada para educação especial/inclusiva estão disponíveis e são ofertadas ao longo do ano, porém em virtude da demanda de serviços não é possível está sempre nas escolas, outro fato é a falta de interesse dos professores de salas comuns com a inclusão escolar e com o direito de aprender de todos os alunos. Nesse sentido, isso implica a compreensão de que:

“Educação, constitui-se como uma práxis que é, ao mesmo tempo, política e social, feita a muitas mãos. De igual modo, **formar e ensinar aos outros, ou seja, assumir o papel de conduzir o processo formativo, educativo e de produção de conhecimento dos estudantes, implica muita responsabilidade e comprometimento político e pedagógico dos professores e dos demais profissionais da escola.**

Isto posto, **exige do professor conhecer o estudante em seus múltiplos contextos**, pois não tem como trabalhar o processo ensino-aprendizagem deslocado do contexto social, político, econômico, cultural, socioemocional e psicossocial em que os estudantes estão inseridos, vivem e convivem, **considerando o seu ritmo e tempo de aprendizagem, as suas limitações e potencialidades, a maneira como esse estudante aprende. [...]**” (Santos, 2020, p. 57-58, grifo nosso).

De fato, a responsabilidade com a formação primeira é do professor; contudo o poder público não pode se eximir da sua responsabilidade na elaboração e implementação de políticas públicas educacionais voltadas para garantir o acesso, permanência e sucesso escolar dos alunos PAEEPEI, isso implica necessariamente, entre outros aspectos, em

investimento na formação continuada dos professores e na garantia de melhores condições de trabalho dos profissionais docentes e da equipe multiprofissional envolvidos com o processo ensino-aprendizagem de alunos PAEEPEI, bem como de todos os demais alunos.

Entretanto, se uma das atribuições da Supervisora Escolar é conduzir a formação continuada em serviço dos professores no próprio ambiente escolar, bem como orientar o planejamento do trabalho pedagógico, acompanhar a prática pedagógica desenvolvida pelas professoras, dando assistência, orientações e implementando as devidas intervenções pedagógicas a partir da problematização das próprias práticas pedagógicas das docentes, com vista a ajudar as professoras a superar suas dificuldades e suprir suas necessidades formativas com foco na melhoria da qualidade da prática pedagógica e do ensino-aprendizagem de todos os alunos, uma pergunta que inquieta essa pesquisadora é: o que está fazendo, então, a Supervisora da Escola Girassol que não tem articulado com os profissionais do Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado da SEMED de Açailândia(MA) para promoção na própria escola de momentos formativos que tenham como ponto de partida a problematização das próprias práticas pedagógicas e das necessidades formativas das professoras em trabalhar o ensino-aprendizagem de alunos com deficiência na perspectiva da inclusão?

Sob essa ótica, as professoras em seus relatos, evidenciaram que o trabalho da Supervisora no cotidiano da Escola Girassol é muito dinâmico, com muitas atribuições do dia a dia escolar, entre as atividades dela está a entrega, recebimento e socialização de materiais enviados e/ou solicitados pela SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Açailândia (MA), atendimento aos pais e alunos, e participar de reuniões na SEMED, ações que acabam inviabilizando que ela cumpra com todas suas atribuições na escola, principalmente no tocante a formação continuada em serviço dos professores e a implementação de intervenções pedagógicas colaborativamente com as professoras. Em razão disso, as professoras foram unânimes em reforçar que *“Estamos depositando nossas fichas nessa sua pesquisa para que os seus resultados no sirva de subsídios para nortear nosso trabalho com os alunos com deficiência aqui na escola e que possamos melhorar nossas práticas pedagógicas para que sejam de fato, inclusivas”* (Fonte: Registro no Diário de Campo, 21 out.2019).

Esse relato das professoras Flores, Alegria e Bebé, serviu como ponto de partida para realização do diagnóstico dos conhecimentos prévios das participantes sobre a temática em estudo: alunos com deficiência, Educação Especial/Inclusiva e práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil. Para tanto, as professoras receberam 12 fichas e um pincel; em seguida, foram orientadas a fazer associação livre de 3 palavras relacionadas a cada um dos seguintes termos: 1) deficiência; 2) Educação Especial; 3) Educação Inclusiva; 4) Práticas pedagógicas inclusivas. Após esse momento, cada uma das professoras socializaram as palavras escritas nas fichas, as quais de acordo com suas percepções relacionaram com os termos apresentados pela pesquisadora. Ao apresentar na roda de conversa as 3 palavras escritas vinculadas aos 4 termos propostos (Quadro 8), elas explicitavam no grupo a justificativa que segundo elas, acreditavam que as palavras traduziam o sentido ou significado do termo em discussão.

Professoras	Deficiência	Educação Especial	Educação Inclusiva	Práticas pedagógicas inclusivas
Prof. ^a Flores	Doença; problema e limitações	Modalidade de ensino; alunos deficientes e segregação	Diversidade, potencialidades e necessidades.	Complicado; trabalho docente; alunos com e sem deficiência
Prof. ^a Alegria	Patologia; imperfeição e preconceito.	Alunos deficientes; modalidade de ensino e Sala de AEE	Potencial; igualdade e limitações.	Fazer pedagógico, difícil de realizar; envolver crianças normais e as ditas “anormais”.
Prof. ^a Bebé	Anormalidade ; doença e discriminação	Modalidade de ensino; atende só alunos deficientes e oferta o AEE	Modalidade de ensino; inserção; pessoa com deficiência.	Muito difícil; um desafio; crianças com e sem deficiência.

Quadro 8 - Palavras associadas aos termos deficiência; Educação Especial; Educação Inclusiva e; Práticas pedagógicas inclusivas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das discussões do 1º Encontro (Diagnóstico), 21 out. 2019.

Os dados do Quadro 8 e as respectivas percepções construídas pelas professoras participantes da pesquisa pertinentes as palavras associadas por elas aos termos

deficiência, Educação Especial, Educação Inclusiva e práticas pedagógicas inclusivas serão discutidas na próxima categoria 2 que trata justamente dos conhecimentos prévios das participantes sobre essas temáticas de estudo.

3.2 Conhecimentos prévios das participantes sobre a temática em estudo: alunos com deficiência, Educação Especial/Inclusiva e práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil

Esta categoria de análise 2 aprofunda a discussão inicialmente travada na categoria 1, pois tem como finalidade refletir e problematizar sobre os conhecimentos prévios das participantes revelados no diagnóstico de sondagem pertinentes a temática em estudo: alunos com deficiência, Educação Especial/Inclusiva e práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil realizado anteriormente com a aplicação do questionário de sondagem.

Quando as 3 professoras foram solicitadas para explicitar verbalmente o conceito, concepção ou entendimento que construíram acerca do termo deficiência e que tem norteado suas práticas pedagógicas, a partir das 3 palavras que cada uma escreveu conforme descritas no quadro 8 anteriormente visualizado, ficou evidenciado que a concepção que elas têm de deficiência está intimamente relacionada ao paradigma médico-clínico, ao orgânico/biológico, a doença, a anormalidade, as limitações, as dificuldades, e que enfatizam a deficiência como um problema da pessoa, de forma negativa ou pejorativa, quando destacam o preconceito e a discriminação que as pessoas com deficiência sofrem na sociedade brasileira. Isso é latente nas falas das professoras conforme pode ser percebido na íntegra no Quadro 9 a seguir.

Professoras	Concepção de deficiência
Prof. ^a Flores	<i>Deficiência é uma doença que determinadas pessoas são acometidas, o que acaba gerando problemas na vida delas, pois essas pessoas têm muitas limitações para viver uma vida como os outros vivem e, por isso ao longo da história, essas pessoas foram excluídas do convívio social.</i>
Prof. ^a Alegria	<i>Deficiência é uma patologia que provoca imperfeição na pessoa que possui e, por causa disso sofre preconceito.</i>

Prof. ^a Bebé	<i>Deficiência é uma anormalidade e uma doença e, por isso as pessoas que são deficientes sofrem discriminação na sociedade.</i>
-------------------------	--

Quadro 9 - Concepção de deficiência na percepção das professoras, interlocutoras da pesquisa

Fonte: Pesquisa Direta, 2019. Dados Organizados por Lopes, A. M. (2020).

Essas concepções historicamente construídas pelas professoras Flores, Alegria e Bebé acerca do termo deficiência:

“[...] nos provoca a revisitar, (re)pensar e refletir sobre os nossos conceitos construídos sobre deficiência, Educação Especial, Educação Inclusiva, entre outros termos relacionados. Ao fazer esse exercício do pensamento, constatamos que as pessoas com deficiência, apesar dos avanços alcançados nos últimos 20 anos (2000/2020), infelizmente, ainda hoje são socialmente, marginalizadas, invisibilizadas e marcadas por concepções preconceituosas, discriminatórias, excludentes, sendo reduzidas a tipologia da deficiência que apresentam, logo a pessoa humana não é vista, essa fica escondida por trás da deficiência visível aos olhos dos outros” (Santos, 2021b, p. 43).

Isso posto, implica dizer que os conceitos que os seres humanos constroem ou dão sentido e significado as coisas, aos objetos e as práticas humanas são ensinados e aprendidos, pois, se são historicamente ensinados e aprendidos, esses conceitos podem também ser ressignificados. Nesse aspecto é que reside a importância da educação e da formação humana, pois, “a partir do investimento na formação/educação das pessoas, a ressignificação desses conceitos/concepções equivocados historicamente construídos sobre as pessoas com deficiência se materializará no cotidiano da sociedade brasileira” (Santos, 2021b, p. 43). A esse respeito, a LBI – Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, de 6 de julho de 2015 define pessoas com deficiência como sendo aquelas que “[...] têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015).

Destarte que a concepção de Educação Especial e de Educação Inclusiva que essas professoras vêm construindo, de igual modo, apresentam estreita relação com a concepção de deficiência, ora explicitada e discutida, vinculada ao paradigma médico-clínico, pois, textualmente, elas revelaram que Educação especial é uma modalidade de

ensino voltada a atender somente alunos **deficientes**, **portadores** de deficiência e/ou **anormais** e que oferta o serviço de Atendimento Educacional Especializado (Quadro 10).

Por outro lado, embora reconheçam a Educação Inclusiva como aquela voltada a atender os aspectos relacionados à observância da igualdade, diversidade, potencialidades, dificuldades, limitações, inserção e singularidades dos sujeitos; ainda assim, elas, em suas falas, apresentam equívocos conceituais, pois, muito mais do que garantir a igualdade, deve-se primar pela equidade; no lugar da inserção luta-se pela inclusão não somente das pessoas com deficiência, mas também de todas as pessoas indistintamente, tanto nos espaços escolares quanto na sociedade como um todo. Além do mais, a Prof.^a Bebé concebe, equivocadamente, a Educação Inclusiva como uma modalidade de ensino; ao contrário, a Educação Especial, sim, é uma modalidade de ensino, a Educação Inclusiva é um paradigma, uma perspectiva, diz respeito a princípios, atitudes e ações que devem e precisam ser exercitados cotidianamente por todos com vista à construção de uma sociedade inclusiva, conforme pode ser visto no Quadro 10 a seguir.

Professoras	Concepção de Educação Especial	Concepção de Educação Inclusiva
Prof. ^a Flores	<i>É uma modalidade de ensino voltada para atender alunos deficientes e, por isso acaba promovendo a segregação desses alunos em escolas especiais.</i>	<i>É uma educação que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade/diferença e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidade/dificuldades.</i>
Prof. ^a Alegria	<i>É uma modalidade de ensino que oferta o serviço de Atendimento Educacional Especializado na Sala de AEE aos Alunos portadores de deficiência.</i>	<i>É ver no outro um grande potencial a ser explorado vendo a igualdade mesmo com suas limitações.</i>
Prof. ^a Bebé	<i>É uma modalidade de ensino que atende alunos que não são normais e para eles oferta o AEE e outros serviços de suporte e apoio especializado.</i>	<i>Uma necessidade. Uma modalidade de ensino que garante, pelo menos em tese, a inserção da pessoa com deficiência no processo educativo.</i>

Quadro 10 - Concepção de Educação Especial versus Educação Inclusiva na percepção das professoras, interlocutoras da pesquisa

Fonte: Pesquisa Direta, 2019. Dados Organizados por Lopes, A. M. (2020).

Quanto à concepção de Educação Especial construídas pelas professoras Flores, Alegria e Bebé, elas são unânimes em reconhecê-la como uma modalidade de ensino; contudo, precisam ser ponderados alguns pontos levantados por elas. Primeiro, a Educação Especial é uma modalidade de ensino que tem um caráter transversal, ou seja, ela perpassa todas as etapas da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e o Ensino Superior, não é um subsistema, mas compõe o sistema nacional de ensino, das redes federal, estadual e municipal de ensino do território brasileiro, por isso mesmo não atende somente aos alunos com deficiência, mas, igualmente, os alunos com transtornos, altas habilidades e superdotação, conforme tipificado o público-alvo desta modalidade de ensino na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Por isso, a partir desse documento legal e reforçada pela Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), no Brasil, tem se caminhado para a efetivação do processo de inclusão escolar, em que as escolas especiais ou as classes especiais estão deixando de existir, e todos os alunos são encaminhados para estudar e aprender nas escolas regulares (comuns) juntamente com os demais alunos, rompendo dessa forma com a segregação e a exclusão, caminhando para a inclusão de todos em escolas.

É importante evitar o emprego e, ao mesmo tempo, precisam ser ressignificados os termos deficientes, portadores de deficiência e anormais, pois o correto é empregar o termo pessoas com deficiência, já que todas as pessoas são capazes de aprender, trabalhar, viver e conviver em sociedade. A esse respeito, “[...] precisamos aprender a ver e acolher a pessoa humana e não sua deficiência, evitando dessa forma, reduzi-la a deficiência visível aos nossos olhos [...]” (Santos, 2021b, p.46).

Endossando esse entendimento, o termo pessoa com deficiência foi estabelecido na Convenção dos Direitos das pessoas com deficiência da ONU - Organização das Nações Unidas, realizada em 2006, que acolheu o pedido dos movimentos mundiais de pessoas com deficiência, em que elas decidiram ser chamadas desta forma. Isso se deu porque:

“Os movimentos mundiais de pessoas com deficiência, incluindo os do Brasil, debateram o nome pelo qual elas desejam ser chamadas. Mundialmente, já fecharam a questão: **querem ser chamadas de ‘pessoas com deficiência’ em todos os idiomas.** E esse termo faz parte do texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência,

aprovada pela Assembléia (sic.) Geral da ONU em 2006 e que tem valor de norma constitucional no Brasil desde 2008” (Sasaki, 2011, meio digital, **grifo nosso**).

Quanto à concepção de Educação Inclusiva, as professoras demonstram ter noções que se aproximam dos aspectos que caracterizam a Educação Inclusiva, contudo suas falas, principalmente da Prof.^a Alegria e da Prof.^a Bebé, precisam ser ponderadas, como pode ser percebido nos aspectos evidenciados, anteriormente, em suas falas visualizadas no Quadro 10. Contudo, a fala da Prof.^a Flores apresenta elementos que evidenciam aspectos caracterizadores de uma educação inclusiva, quando, contundentemente, ela foi taxativa ao dizer que *“É uma educação que garante a qualidade de ensino educacional a **cada um de seus alunos**, reconhecendo e respeitando a **diversidade/diferença** e respondendo a cada um de acordo com suas **potencialidades e necessidade/dificuldades**”* (Fonte: Relato da Prof.^a Flores, out.2019). A Prof.^a Flores enfatiza, em primeiro plano, as potencialidades, o reconhecimento da diversidade, da diferença de cada aluno com foco na garantia do direito de todos aprender e, em segundo plano, evidencia a necessidade de se olhar as dificuldades, buscando a partir da exploração das potencialidades dos alunos para que eles superem suas dificuldades.

A fala da Prof.^a Alegria se aproxima do relato da Prof.^a Flores, contudo precisa ser ponderada porque a Prof.^a Alegria enfatiza as limitações, as dificuldades dos alunos com deficiência, enfatiza ainda o termo igualdade em vez da equidade, quando ela nos fala que Educação Inclusiva *“É ver no outro um grande potencial a ser explorado vendo a **igualdade mesmo com suas limitações**”* (Fonte: Relato da Prof.^a Alegria, out.2019).

Por outro lado, a Prof.^a Bebé concebe Educação Inclusiva como sendo “[...]. Uma **modalidade de ensino** que garante, pelo menos em tese, a **inserção** da pessoa com deficiência no processo educativo” (Fonte: Relato da Prof.^a Bebé, out.2019).

Esses posicionamentos das professoras Flores, Alegria e Bebé, logo implicam na necessidade de se problematizar: se a Educação Inclusiva diz respeito a todos, afinal o que é incluir? A esse respeito, para compreensão do ato de incluir é preciso entender os sentidos dos verbos: abranger, inserir e implicar. Isso porque:

“O sentido de **abranger** significa **conter em si, alcançar, refere-se à possibilidade de todas as crianças terem a oportunidade de estarem matriculadas na escola regular**. O

sentido **inserir**, como sinônimo de introduzir, colocar no meio, **refere-se ao fato de a criança matriculada ter a oportunidade de participar das atividades do processo de aprendizagem [...]**. O sentido de **implicar**, como sinônimo de envolver, supõe que **a criança esteja envolvida em boas atividades de aprendizagem, que se desenvolva, que seja atendida em suas necessidades e que possa colaborar para o crescimento do grupo**. O processo de inclusão representa a possibilidade de avanço da escola, não podendo, porém, camuflar nas salas de aula novas ações de exclusão” (Nakayama, 2007, p. 104, **grifo nosso**).

Quando esta pesquisadora trouxe à tona essa ponderação de Nakayma (2007) para subsidiar a discussão e clarificar melhor as ideias que as professoras participantes da pesquisa haviam socializadas como concepções construídas por elas do que entendiam por Educação Inclusiva, acabou desencadeando, nas professoras, reflexões as quais elas compartilharam no grupo; evidenciando, em suas falas, aspectos levantados a partir de dois questionamentos feitos pela pesquisadora naquele momento: como você se vê como professora trabalhando nessa escola na perspectiva da Educação Inclusiva? Você se considera preparada para trabalhar com crianças com deficiência em sua prática pedagógica juntamente com as outras crianças? A esse respeito, cada uma, ao seu modo, expressaram-se, pontuando que não se sentem preparadas para trabalhar na perspectiva inclusiva e destacando as contribuições e/ou mudanças iniciais provocadas nos dois primeiros encontros (o diagnóstico e o de estudo), conforme pode ser visualizado no Quadro 11 a seguir.

Professoras	Percepções construídas
Prof. ^a Flores	<i>Embora saibamos que nosso papel enquanto educadores está sendo desenvolvido em sala de aula e que toda criança tem o direito de ter acesso ao conhecimento, ainda assim muitas vezes, nos sentimos despreparados quando a questão é trabalhar com alunos que têm algum tipo de deficiência. Não me sinto preparada. Sempre preciso de apoio da Supervisora Escolar e da Professora da sala do AEE. Se esses momentos formativos tivessem acontecido muito antes aqui na escola nós teríamos avançado muito mais na questão do ensino inclusivo.</i>
Prof. ^a Alegria	<i>É complicado trabalhar com alunos que têm algum tipo de deficiência na sala de aula junto com os outros que não tem. Sempre encontramos um desafio novo a cada ano, pois cada criança nos faz aprimorar nossos métodos e buscar novos caminhos para eles e</i>

	<i>principalmente para nós mesmos. Agora com essa oportunidade de participar de sua pesquisa tá sendo uma experiência muito rica, pois estou reeducando o meu olhar pedagógico e repensando a maneira como vinha trabalhando.</i>
Prof. ^a Bebé	<i>Me vejo em construção, uma professora inquietada em querer que todos seus alunos aprendam, mas desafiada diante dessa situação de trabalhar com crianças com deficiência na minha sala, por isso me considero que estou parcialmente preparada. Com esse momento percebo que tenho muito ainda que aprender e rever muito dos meus conceitos.</i>

Quadro 11 - Percepções das professoras participantes sobre como se veem trabalhando na perspectiva da Educação Inclusiva

Fonte: Pesquisa Direta, 2019. Dados Organizados por Mesquita, A.M. (2020).

Diante do exposto, pode-se inferir que Educação Inclusiva diz respeito a todos e, por isso, não se restringe ao ambiente escolar. Então, o que são práticas pedagógicas inclusivas? A esse respeito, as professoras Flores, Alegria e Bebé pontuaram que essas práticas são complexas e difíceis de serem realizadas nas escolas, pois “[...] não é fácil trabalhar o ensino-aprendizagem de crianças com e sem deficiência todas juntas na sala de aula regular”, conforme pode ser visualizado, na íntegra, nos relatos de cada uma das professoras sobre as concepções prévias que têm sobre o que são práticas pedagógicas inclusivas.

Professoras	Concepção de prática pedagógica inclusiva
Prof. ^a Flores	<i>São aquelas que estão a serviço de todos os alunos que marcadas pelo uso de adaptações curriculares e estratégias de ensino diversas com vista garantir o direito de todos aprender.</i>
Prof. ^a Alegria	<i>São aquelas que envolve a todos os alunos, buscando desenvolver atividades adaptadas e que dão atenção especial aquele(s) aluno (s) que precisa(m).</i>
Prof. ^a Bebé	<i>São práticas muito difíceis de ser realizadas porque cada um aprende de um jeito e, nesse sentido, não tem como ministrar um ensino igual para todos.</i>

Quadro 12 - Concepção prévia de prática pedagógica inclusiva na percepção das professoras, interlocutoras da pesquisa

Fonte: Pesquisa Direta, 2019. Dados Organizados por Lopes, A. M. (2020).

As concepções das professoras Flores, Alegria e Bebé sobre prática pedagógica inclusiva são marcadas de forma implícita e explícita por uma visão que dá ênfase às dificuldades

que enfrentam, desconsiderando as possibilidades. Além disso, depreende-se de suas falas que a concepção de prática pedagógica é marcada também pelo caráter utilitarista, espontaneísta e reprodutivista.

Por outro lado, vale destacar que a concepção de prática pedagógica inclusiva norteadora deste trabalho é aquela marcada por uma intencionalidade pedagógica, que, ao mesmo tempo, é consciente, reflexiva, transformadora e preocupada com o aprendizado de todos, observando os diferentes processos cognitivos de aprendizagem, os tempos e os ritmos que cada aluno mobiliza para aprender, em que as professoras buscam primeiramente acolher a pessoa humana, suas potencialidades e não suas deficiências, estereótipos, dificuldades, limitações, condição socioeconômica, etc. Em outros termos, isso significa dizer que pensar em prática pedagógica inclusiva é compreender que:

“A educação inclusiva preconiza que aprender é um ato não linear, contínuo, fruto de uma rede de relações que vai sendo tecida pelos aprendizes, em ambientes escolares que não discriminam, não rotulam e oferecem chances incríveis de sucesso para todos, dentro das habilidades, interesses e possibilidades de cada aluno” (Fávero, Mantoan; Pantoja, 2007, p. 57).

Desse modo, práticas pedagógicas inclusivas, de fato, são aquelas que favorecem o aprendizado de todos, pois reconhece que todos são capazes de aprender e de se desenvolver. Justamente, nessa direção, na próxima categoria, será dada ênfase à discussão da necessidade de resignificação dos conceitos de Educação Especial e inclusão no âmbito da legislação brasileira, problematizando essa que se deu no 2º encontro de estudo, realizado em 11/11/2019.

3.3 Educação Especial e Inclusão no âmbito da legislação brasileira: resignificando conceitos

Esta terceira categoria de análise foi organizada a partir das discussões empreendidas no 2º encontro de estudo realizado em 11/11/2019 com as professoras Flores, Alegria e Bebé na Escola Girassol, com a finalidade de identificar na legislação vigente e no discurso das professoras participantes da pesquisa as representações sociais construídas

sobre as pessoas com deficiência e sobre a Educação Especial e inclusão escolar, bem como problematizar essas representações sociais na perspectiva da resignificação dos conceitos construídos sobre as pessoas com deficiência e sobre a Educação Especial e inclusão escolar na interface com o referencial teórico e com os saberes prévios das professoras participantes da pesquisa sobre a temática em estudo.

Para tanto, foi organizada e distribuída uma apostila para cada professora contendo o levantamento da legislação brasileira e dos documentos oficiais que dão sentido e base legal à Educação Especial/Inclusiva no Brasil e asseguram o direito à educação e à escolarização às pessoas com deficiência, transtornos e altas habilidades e superdotação no território brasileiro. Essa apostila serviu de apoio para as discussões desse encontro e para a sistematização em um mapa conceitual dos resultados dessas discussões em torno da temática estudada. Inicialmente, buscando deixar as professoras à vontade, de forma circular e todas em pé, foi feito um momento de acolhida e sondagem da legislação que ampara a Educação Especial/Inclusiva no Brasil na visão das professoras, momento esse em que cada professora espontaneamente falou de uma lei que conhecia e do que tratava. Vale lembrar que esse encontro contou também com a participação da Supervisora da Escola Girassol. Após esse primeiro momento, foi conduzido a mediação do 2º encontro de estudo, a partir da exposição e discussão de slides projetados na tela fixada na sala (Figura 8).



Figura 8 - Momentos formativos do 2º encontro de estudo “Educação Especial e Inclusão no âmbito da legislação brasileira: resignificando conceitos”

Fonte: Pesquisa Direta, 11 nov./2019. Fotógrafa: Silva, L.P.V. da (2019).

Esse segundo encontro de estudo foi revelador da ampliação da visão das professoras sobre a temática investigada, pois, quando solicitado a elas que destacassem e comentassem um documento oficial ou lei que ampara a Educação Especial/Inclusiva no Brasil, elas destacaram a Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988), a LDB nº 9.394/96, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, instituída pela Lei nº Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 e a Lei Brasileira de Inclusão/LBI (Brasil, 2015), conforme detalhado no Quadro 13 a seguir.

Documentos oficiais ou leis	Ideias ou concepções difundidas na visão das professoras
Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988)	<i>O artigo 205 assegura a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, portanto não faz distinção de nenhuma pessoa, e aí está contemplado o direito dos alunos da Educação Especial e no inciso III do seu artigo 208 coloca como dever do Estado a oferta do serviço de atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência na rede regular de ensino (Relato da Prof.^a Flores).</i>
LDB nº 9.394/96	<i>No seu artigo 58, caracteriza a Educação Especial como uma modalidade de ensino, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para os alunos portadores de necessidades especiais desde a Educação Infantil (Relato da Prof.^a Flores).</i>
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008)	<i>Vai além da LDB, pois elimina os termos preferencialmente e portadores; diz claramente que a Educação Especial é uma modalidade de ensino que deve ser ofertada na perspectiva da inclusão nas escolas regulares e que por isso, perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado (Relato da Prof.^a Alegria)</i>
Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, instituída pela Lei nº Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012	<i>Em seu artigo 7º, deixa claro que o gestor escolar, ou autoridade competente, não pode recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista ou qualquer outro tipo de deficiência, caso recuse será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos. (Relato da Prof.^a Bebé)</i>
Lei Brasileira de Inclusão/LBI (BRASIL, 2015)	<i>No artigo 27, tipifica a educação como um direito da pessoa com deficiência, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida. E, no parágrafo único, diz claramente que é dever do Estado, da</i>

	<i>família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.</i> (Relato da Prof. ^a Bebé)
--	---

Quadro 13 - Documentos oficiais ou leis que amparam a Educação Especial/Inclusiva no Brasil na visão das professoras

Fonte: Pesquisa Direta, 11 nov.2019. Dados Organizados por LOPES, A.M. (2020).

Os saberes e percepções construídas pelas professoras Flores, Alegria e Bebé após a leitura e discussão do material apostilado disponibilizado pela pesquisadora e compartilhado no 2º encontro de estudo precisam ser ponderados. A esse respeito, esclarece que, em 1998, dois anos após a homologação da LDB 9.394/96, o MEC – Ministério da Educação publicou o documento “Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares” (Brasil, 1998). Nesse documento, enfatiza-se o fato de que:

“A análise de diversas pesquisas brasileiras identifica tendências que evitam considerar a educação especial como um subsistema à parte e reforçam o seu caráter interativo na educação geral. Sua ação transversal permeia todos os níveis - educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação superior, bem como as demais modalidades- educação de jovens e adultos e educação profissional” (Brasil, 1998, p. 21).

Entretanto, uma parcela significativa de teóricos da Educação Especial manifestou desacordo em relação a este entendimento do MEC embasado em estudos de pesquisadores brasileiros, pois sustentam que:

“O que define o especial da educação não é a dicotomização e a fragmentação dos sistemas escolares em modalidades diferentes, mas a capacidade de a escola atender às diferenças nas salas de aula, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem especiais). [...]. Em outras palavras, este especial qualifica as escolas que são capazes de incluir os alunos excluídos, indistintamente, descentrando os problemas relativos à inserção total dos alunos com deficiência e focando o que realmente produz essa situação lamentável de nossas escolas” (Mantoan, 2001, p. 6).

Por isso, ao longo do tempo, a concepção de Educação Especial foi mudando no Brasil, modificando a própria terminologia utilizada, a exemplo de portadores de deficiência, classe normal, pessoa normal, entre outros. Hoje fala-se em pessoas com deficiência, classe comum, pessoa sem deficiência (Floriani, 2017). Por isso, anos depois da promulgação da LDB 9.394/96 que elevou a Educação Especial como modalidade de ensino em todos os níveis, em 2008, foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, conforme pontuou a Prof.^a Alegria no Quadro 13 anteriormente visualizado. Nesse documento, a Educação Especial passou a ser concebida como:

“[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem comum do ensino regular” (Brasil, 2008).

Diante do exposto, pode-se inferir que Educação Especial caracteriza-se como uma modalidade de ensino que transversalmente perpassa todas as etapas, modalidades e níveis de ensino, tendo um público-alvo de alunos definidos, quais sejam, alunos com deficiência, transtornos, altas habilidades e superdotação, alunos esses que devem ser matriculados e estudar em escolas regulares (comuns) juntamente com os demais alunos e, no contraturno, ser matriculados na Sala de Atendimento Educacional Especializado/AEE para receber os serviços complementares e/ou suplementares que os alunos PAEEPEI precisam e necessitam com vista a garantir a qualidade do ensino-aprendizagem, do desenvolvimento e o direito de aprender de todos. Por outro lado, a Educação Inclusiva, caracteriza-se como um paradigma, princípios, atitudes e ações que contribuem para construção de uma escola de todos, com todos e para todos, bem como para uma sociedade inclusiva.

Comungando desse entendimento, foi solicitado que as professoras, com base na legislação brasileira estudada, coletivamente construíssem um mapa conceitual dos termos Educação Especial e Educação Inclusiva. Essa atividade foi reveladora de que as professoras em regime de colaboração vivenciaram momentos formativos e reflexivos acerca do que sabiam e do que passaram a saber acerca da temática em estudo, pois, na medida em que estavam selecionando e discutindo sobre cada uma das palavras-chave

para elaboração do mapa conceitual sobre Educação Especial e Educação Inclusiva, elas acabaram mobilizando outros saberes, revisitando outros e problematizando suas próprias práticas pedagógicas e o próprio trabalho da escola como um todo. Desse trabalho, resultou um mapa conceitual construído com base na legislação brasileira e nos documentos oficiais, conforme pode ser visto na Figura 9, a seguir.

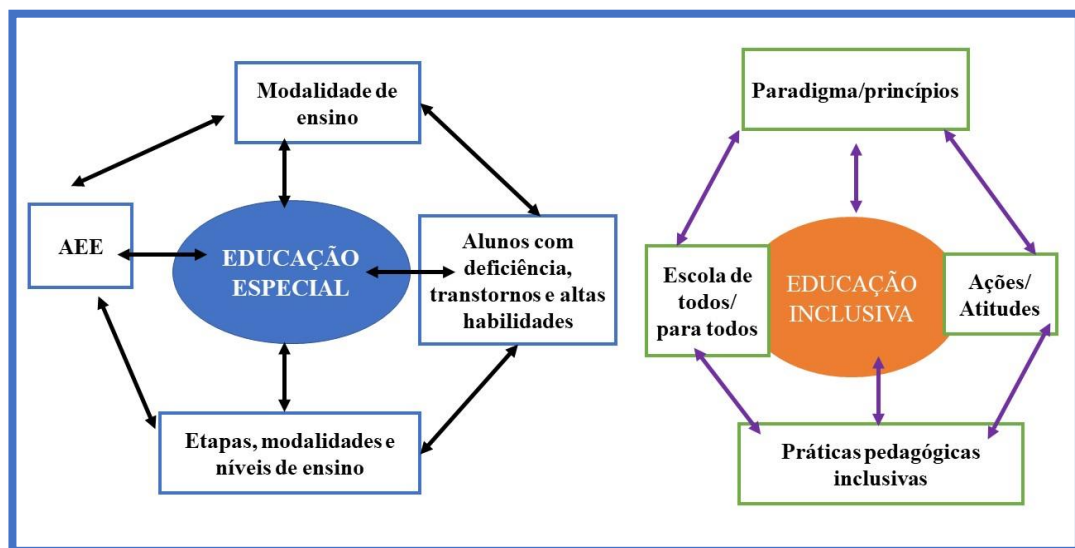


Figura 9 - Mapa conceitual “Educação Especial versus Educação Inclusiva construído pelas professoras participantes com base na legislação brasileira”

Fonte: Elaboração professoras participantes da pesquisa, 11 nov.2019. Figura organizada por Lopes, A.M. (2020).

A socialização e discussão do mapa conceitual (Figura 9) “Educação Especial versus Educação Inclusiva construído pelas professoras participantes desta pesquisa com base na legislação brasileira foi um momento que evidenciou o valor da subjetividade docente, da importância da escola como *lócus* da formação continuada em serviço de professores, bem como da valorização e exploração dos saberes das professoras nesse processo”. A esse respeito, a partir do mapa conceitual construído, elas enfatizaram que ressignificaram a concepção construída historicamente sobre Educação Especial quando destacaram que hoje a concebem como sendo uma:

“[...] modalidade de ensino regulamentada na LBD nº 9.394/96 e endossada na PNEEPEI que deve ser ofertada desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e até mesmo no Ensino Superior a alunos com deficiência, transtornos, altas habilidades e superdotação nas escolas regulares em um turno e no contraturno deve ser ofertado a

esses alunos o serviço de Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da inclusão”. (Fonte: Relatos das professoras Flores, Alegria e Bebé, durante o 2º Encontro de Estudo realizado em 11 de novembro de 2019).

Ainda sob esta ótica, as Professoras Flores, Alegria e Bebé, alertaram que Educação Especial e Educação Inclusiva devem ser concebidas como indissociáveis, pois a primeira deve ser ofertada pautada nos princípios da Educação Inclusiva, pois na visão delas, a:

“Educação Inclusiva diz respeito a todos e, por isso mesmo, constitui como um paradigma, princípios, ações e atitudes que todos precisam exercitar no cotidiano da escola e da sociedade voltada para humanização do trabalho realizado em uma escola de todos e para todos pautada no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas que focaliza a capacidade de todos aprender e se desenvolver sem discriminação e sem preconceito”. (Fonte: Relatos das professoras Flores, Alegria e Bebé, durante o 2º Encontro de Estudo realizado em 11 de novembro de 2019).

Dos relatos das professoras, deve-se esclarecer que, embora a Educação Especial seja uma modalidade de ensino que deve ser ofertada e trabalhada na perspectiva da Educação Inclusiva, esta última não se resume a primeira. Isto posto se deve porque a Educação Especial é uma modalidade de ensino vinculada a dimensão formal da educação, ou seja, a escolarização das pessoas com deficiência, transtornos, altas habilidades e superdotação. Por outro lado, a Educação Inclusiva não se restringe ao ambiente escolar, ao contrário, ela acontece em todos os espaços da sociedade e em todas as dimensões da educação: a) informal (no dia a dia, na rua, em casa etc.); b) não-formal (em instituições como sindicatos, empresas privadas, órgãos públicos, igrejas, associações, ONG’s, etc.) e; c) formal (escolas, universidades, faculdades, etc.). Portanto, pauta-se na inclusão das pessoas na sociedade como um todo.

Nesse sentido e buscando aprofundar essa discussão, na próxima categoria, 3, são discutidas as concepções construídas pelas professoras sobre escola inclusiva e práticas pedagógicas inclusivas.

3.4 Concepções construídas pelas professoras sobre escola inclusiva e práticas pedagógicas inclusivas

Esta quarta categoria de análise emergiu do confronto das falas produzidas pelas professoras Flores, Alegria e Bebé quando responderam ao questionário de sondagem em 21/10/2019 com as falas dessas professoras socializadas, problematizadas e ressignificadas no 3º encontro de estudo realizado em 18/11/2019, o qual teve como finalidade caracterizar escola inclusiva e práticas pedagógicas inclusivas; identificar as concepções das professoras Flores, Alegria e Bebé sobre escola inclusiva e práticas pedagógicas inclusivas e verificar, a partir das percepções das professoras, se a Escola Girassol em que exercem a docência na Educação Infantil e as suas próprias práticas pedagógicas podem ser caracterizadas como sendo inclusivas.

Para tanto, inicialmente, foi distribuída para cada uma das professoras uma cópia das respostas que elas haviam fornecidas no questionário de sondagem aplicado em 21/10/2019, para que relessem e refletissem a respeito, manifestando se concordavam ou se discordavam das suas concepções previamente emitidas sobre o que consideravam como sendo uma escola inclusiva e prática pedagógica inclusiva, bem como se a Escola Girassol e as suas próprias práticas pedagógicas podem ser caracterizadas como sendo inclusivas (Figura 10).



Figura 10 - Terceiro encontro de estudo realizado em 18/11/2019 sobre escolas inclusivas e práticas pedagógicas inclusivas

Fonte: Pesquisa Direta, 18 nov./2019. Fotografia: Lopes, A.M. (2019).

Para subsidiar as professoras nesse processo reflexivo e de ressignificação dos seus conceitos construídos acerca dos termos escola inclusiva e prática pedagógica inclusiva, foi disponibilizado a elas fragmentos de textos da Declaração de Salamanca (1994); do livro “Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?” (Mantoan, 2006) e do livro “Educação Inclusiva: com os pingos nos ‘is’” (Carvalho, 2014). Os resultados dessa atividade, elas deveriam sistematizá-los em um quadro comparativo e, posteriormente, proceder a socialização e discussão na sala de forma colaborativa entre as três professoras e a pesquisadora. A esse respeito, no quadro 14, a seguir, pode ser visualizado o processo de construção de conceitos e de ressignificação desses conceitos vivenciados pelas professoras Flores, Alegria e Bebé pertinentes aos termos escola inclusiva e prática pedagógica inclusiva.

Professoras	Conceitos construídos	Concordo/ Discordo	Conceitos ressignificados
Flores	<u>Escola inclusiva</u> é aquela em que estudam alunos com deficiência juntos com os outros.	Discordo	Escola inclusiva é uma escola de todos
	<u>Prática pedagógica inclusiva</u> são complicadas de realizar para que todos os alunos com e sem deficiência possam aprender.	Discordo	Não são complicadas. Ao contrário, são práticas que não discriminam e não excluem, mas favorece o aprendizado e o desenvolvimento de todos.
Alegria	<u>Escola inclusiva</u> que tem alunos ditos anormais matriculados.	Discordo	Uma escola não é inclusiva simplesmente porque atende alunos com deficiência, mas porque é uma escola que acolhe a todos indistintamente.
	<u>Prática pedagógica inclusiva</u> é difícil de realizar no nosso fazer pedagógico porque temos que trabalhar com alunos ditos anormais.	Discordo	Não é difícil de realizar, são práticas que reconhece o valor do outro, a capacidade de cada aluno aprender e que promove a convivência entre todos.
Bebé	<u>Escola inclusiva</u> é aquela que aceita matrícula e	Discordo	Escola inclusiva é aquela que se abre para acolher a todos e favorece a participação e a

	<i>permanência de alunos deficientes.</i>		<i>convivência de todos e valoriza a diferença de cada pessoa e não a diferença entre as pessoas.</i>
	<i><u>Prática pedagógica inclusiva</u> é um grande desafio, pois não é fácil trabalhar o ensino-aprendizagem de crianças deficientes juntas com as outras normais na sala de aula regular.</i>	<i>Discordo</i>	<i>Prática pedagógica inclusiva é aquela que humaniza, que reconhece e potencializa o ritmo, o tempo e o modo singular de cada aluno aprender.</i>

Quadro 14 - Comparativo entre os conceitos construídos e ressignificados pelas professoras Flores, Alegria e Bebé sobre escola inclusiva e prática pedagógica inclusiva

Fonte: Pesquisa Direta, 18 nov.2019. Dados Organizados por Lopes, A.M. (2020).

Os dados do quadro 14 são reveladores da evolução conceitual vivenciada pelas professoras participantes da pesquisa. Todas elas foram unânimes em discordar e ao mesmo tempo em reconhecer que a concepção que elas tinham construído sobre o que é uma escola inclusiva e uma prática pedagógica inclusiva estava totalmente equivocada e, ao proceder a leitura do material e confrontar com o que haviam respondido no questionário de sondagem e, principalmente durante a socialização e discussão entre elas e a pesquisadora, serviu para refletirem e ampliarem as suas visões sobre escola inclusiva como uma escola de todos e para todos, materializada tanto na infraestrutura física acessível quanto na mudança de mentalidade, postura, atitudes e ações de todos que fazem a escola como gestores, coordenadores, supervisores, professores, secretários escolares, zeladores, vigias, manipuladoras de alimentos, profissionais da sala de AEE, alunos, famílias e comunidade em geral que passam a enxergar e acolher as pessoas indistintamente, reconhecendo que a educação é um direito de todos e que todos são capazes de aprender, e isso passa pela humanização das ações e das práticas desenvolvidas na e fora da escola.

A legislação por si só não garante a inclusão escolar e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, pois as barreiras atitudinais são os maiores empecilhos enfrentados no processo de inclusão, ou seja, se as pessoas não mudarem a forma de pensar, sentir e agir, podem até rotular a escola e a sua prática como sendo inclusivas,

mas na realidade, no cotidiano da escola e da sala de aula, continuarão sendo exercitadas práticas excludentes, discriminatórias, preconceituosas, segregadoras.

Contrariamente a esse contexto situacional, na contemporaneidade, há um movimento que tem ganhado força cada vez mais, pois tem buscado “[...] repensar a escola, para que deixe de ser a escola da homogeneidade e passe a ser a escola da heterogeneidade, para que a escola da discriminação dê lugar à escola aberta a todos” (Martins et al., 2008, p. 19). Nessa direção, Mantoan (2006, p. 19) endossa esse entendimento quando advoga que o mais importante no conceito de inclusão escolar é que “[...] todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular”. Em outros termos, é preciso reconhecer que:

“Ainda há profissionais que acreditam que a presença dos alunos com deficiência quebrará a rotina da escola. Por isso, temos que pensar em uma inclusão que afaste o pensamento de fracasso, assumindo posturas de novos ensinamentos e novas aprendizagens. Isso consiste em uma renovação da escola” (Cunha, 2015, p. 71).

Endossando esse entendimento, a autora explica ainda que “[...] em sala de aula, há inúmeras vozes que se cruzam, quando todos os alunos contribuem com seus pensamentos de forma a construir um diálogo, através do qual se pode colher assim os frutos do conteúdo abordado” (Cunha, 2015, p. 153). Essas e outras reflexões, ora expostas, serviram de ponto de partida para provocar as professoras Flores, Alegria e Bébé para que se posicionassem, a partir de suas percepções a respeito do seguinte questionamento: considerando a primeira resposta dada por cada uma de vocês no questionário de sondagem (21/10/2019) e as discussões empreendidas e o aprendizado construído no encontro de hoje (18/11/2019), a Escola Girassol em que vocês exercem a docência na Educação Infantil e as suas próprias práticas pedagógicas podem ser caracterizadas como sendo inclusivas? Sobre essa questão, o Quadro 15 a seguir é revelador da mudança conceitual previamente construída e ressignificação conceitual experienciadas por essas professoras acerca do que pensavam e do que estão pensando sobre a Escola Girassol e sua própria prática pedagógica no âmbito da Educação inclusiva.

Professoras	Conceitos construídos	Concordo/ Discordo	Conceitos ressignificados
Flores	<u>A Escola Girassol</u> é uma escola inclusiva porque estuda aqui crianças com DI e TEA junto com as outras	Discordo	Hoje percebo que a nossa escola não é uma escola inclusiva, pois reconheço que, apesar de atender crianças com TEA e com DI, elas não estão inclusas, apenas integradas/inseridas ao ambiente escolar. A escola não atende aos princípios da acessibilidade, etc.
	<u>Minha prática pedagógica</u> é inclusiva porque na minha sala de aula tenho uma criança com DI e outra com TEA.	Discordo	Agora depois desses momentos de estudos, percebo que eu estava enganada, minha prática não pode ser considerada como uma prática pedagógica inclusiva, pois as duas crianças com DI e com TEA que estão matriculadas na minha sala de aula são muito mais assistidas pelo Agente de Inclusão (cuidadora) do que por mim.
Alegria	<u>Escola Girassol</u> é sim uma escola inclusiva, pois recebe crianças com autismo e deficiência intelectual nos dois turnos.	Discordo	A Escola Girassol não é uma escola inclusiva, ela apenas está cumprindo a lei que diz que a escola não pode recusar a matrícula de crianças com deficiência; essas crianças com DI e com TEA somente estão inseridas na escola, mas não estão inclusas. A escola precisa de reforma na infraestrutura física para atender aos padrões arquitetônicos de acessibilidade.
	<u>Minha prática pedagógica</u> é inclusiva porque ensino uma criança com DI juntamente com as outras crianças na minha sala de aula.	Discordo	Agora vejo que minha prática pedagógica está longe para ser considerada inclusiva. Eu pensava que, ao elaborar e aplicar atividades adaptadas ou simples para minha aluna com DI fazer com a ajuda da Cuidadora, eu estava desenvolvendo uma prática inclusiva.
Bebé	<u>A Escola Girassol</u> considero como sendo uma escola inclusiva, aqui têm	Discordo	A escola precisa urgente de uma transformação geral na sua estrutura física para que o prédio e seus espaços atendam aos

	<i>crianças com DI e TEA que estudam nas salas de aulas tudo juntas com as outras crianças que não tem deficiência.</i>		<i>princípios da acessibilidade, na estrutura pedagógica, para que o trabalho pedagógico seja acessível a todos; muitas vezes ainda pensam para as crianças que não tem deficiência.</i>
	<i><u>Minha prática pedagógica</u> é sim uma prática inclusiva; na minha sala de aula trabalho com uma criança autista junto com as outras crianças ditas normais.</i>	<i>Discordo</i>	<i>Tenho que melhorar minha prática inclusiva, apesar do meu esforço. Eu focava na dificuldade da criança autista; hoje aprendi que eu preciso explorar as suas potencialidades e favorecer situações para que ela participe juntamente com as outras crianças ativamente das minhas aulas.</i>

Quadro 15 - Percepções (re)construídas pelas professoras sobre se consideram ou não a Escola Girassol e suas próprias práticas pedagógicas como sendo inclusivas

Fonte: Pesquisa Direta, 18 nov.2019. Dados Organizados por Lopes, A.M. (2020).

As percepções construídas pelas interlocutoras da pesquisa e explicitadas no questionário de sondagem aplicado em 21/10/2019 sobre a Escola Girassol em que atuam como professoras da Educação Infantil e sobre suas próprias práticas pedagógicas, elas mesmo reconheceram no 3º encontro de estudo realizado em 18/11/2019 que precisavam ser ponderadas, pois estavam marcadas por equívocos e contradições quanto ao aspecto em que foram unâimes ao considerarem a Escola Girassol como sendo uma escola inclusiva, alegando que têm crianças com Deficiência Intelectual ou com Transtorno do Espectro Autista matriculadas, que frequentam as aulas e que, por isso, as suas próprias práticas pedagógicas também elas, as consideravam como sendo igualmente inclusivas.

Contudo, todas elas, ao refletirem melhor sobre suas falas e confrontarem com o referencial teórico estudado no 3º encontro de estudo (18/11/2021), reconheceram que, na realidade, essa escola pesquisada não é uma escola inclusiva, mas está caminhando para ser inclusiva; nas palavras dessas professoras, a Educação Inclusiva diz respeito a todos, a princípios norteadores de uma escola de todos, como fez questão de alertar a Prof.^a Bebé, quando advertiu que “*Educação Inclusiva é um grande desafio, por isso estamos caminhando para inclusão e, para que torne realidade aqui precisamos*

mudar nossas atitudes” (Fonte: Relato da Prof.^a Bebé, 18 nov.2019).

Aprofundando essa discussão, a Prof.^a Alegria pediu a fala para reforçar o relato da sua colega Prof.^a Bebé, pois, segundo ela, *“A Educação Inclusiva é muito importante, a Escola Girassol “[...] precisa de reforma na infraestrutura física para atender aos padrões arquitetônicos de acessibilidade”* (Fonte: Relato da Prof.^a Alegria, 18 nov.2019). Endossando essa percepção da Prof.^a Alegria, a Prof. Bebé, refletindo sobre tudo que estava sendo discutido e partilhado por suas colegas, contundentemente, manifestou-se da seguinte forma:

“A escola girassol com base no que tenho aprendido nos nossos encontros de estudos não é uma escola inclusiva. Ela precisa urgente de uma transformação geral na sua estrutura física para que o prédio e seus espaços atendam aos princípios da acessibilidade, na estrutura pedagógica para que o trabalho pedagógico seja acessível a todos”. (Fonte: Relato da Prof.^a Bebé, 18 nov.2019).

Para melhor ilustração das falas das professoras Flores, Alegria e Bebé, ora expostas no quadro 15 e nos relatos acima, quanto aos problemas na infraestrutura física e/ou ao não atendimento aos princípios de acessibilidade arquitetônicos do prédio da Escola Girassol e da necessidade urgente de reforma na estrutura física para que se torne uma escola acessível, apresentamos a seguir as Figuras 11 e 12.



Figura 11 - Fachada, hall de entrada e espaços internos (escadaria, parquinhos e salas) da Escola Girassol fora dos padrões da acessibilidade arquitetônica

Fonte: Pesquisa Direta, 18 nov./2019. Fotógrafa: Mesquita, A.M. (2019).



Figura 12 - Espaços internos (Diretoria, refeitório, cantina e banheiros) da Escola Girassol fora dos padrões da acessibilidade arquitetônica

Fonte: Pesquisa Direta, 18 nov./2019. Fotógrafa: Lopes, A.M. (2019).

Quanto às práticas pedagógicas das professoras Flores, Alegria e Bebê ser ou não inclusivas, elas, ao responderem o questionário de sondagem aplicado em 21/10/2019, foram unânimes em caracterizá-las como sendo inclusivas; contudo, no 3º encontro de estudo (18/11/2019), ao confrontar o que haviam respondido com o referencial teórico estudado, elas mudaram de opinião e reconheceram que suas práticas, muito embora tenham em suas salas crianças com TEA ou com DI, não são classificadas como sendo práticas pedagógicas inclusivas, conforme pode ser percebido em seus relatos a seguir.

“Agora depois desses momentos de estudos percebo que eu estava enganada, minha prática não pode ser considerada como uma prática pedagógica inclusiva, pois as duas crianças com DI e com TEA que estão matriculadas na minha sala de aula, são muito mais assistidas pelo Agente de Inclusão (cuidadora) do que por mim” (Fonte: Relato da Prof.^a Flores, 18 nov.2019).

“Agora vejo que minha prática pedagógica está longe para ser considerada inclusiva. Eu pensava que ao elaborar e aplicar atividades adaptadas ou simples para minha aluna com DI fazer com a ajuda da Cuidadora, eu estava desenvolvendo uma prática inclusiva” (Fonte: Relato da Prof.^a Flores, 18 nov.2019).

“Nem de longe minha prática pode ser caracterizada como inclusiva, apesar do meu esforço. Preciso melhorar muito coisa. Eu focava na dificuldade da criança

autista, hoje aprendi que eu preciso explorar as suas potencialidades e favorecer situações para que ela participe juntamente com as outras crianças ativamente das minhas aulas” (Fonte: Relato da Prof.^a Flores, 18 nov.2019).

Nesse sentido, esclarece que prática pedagógica e “A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas [...]” (Ropoli et al., 2010, p. 9). Ao passo que os relatos das professoras visualizados no Quadro 15 e nos relatos, ora expostos acima, revelam que, na Escola Girassol da cidade de Açailândia- MA, não apenas as crianças com TEA e com DI, mas, igualmente, todos as outras crianças que apresentam algum tipo de deficiência.

Ressalta-se que a estrutura física da escola não atende aos princípios da acessibilidade; há o atendimento dos alunos PAEEPEI no contraturno de uma escola polo que dispõe de uma sala de AEE e funciona a dois (2) quarteirões nas proximidades da Escola Girassol, conforme assegura a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008); a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015); o PNE (Brasil, 2014); o PME (Açailândia- MA, 2015), entre outros documentos oficiais que dão base legal e sentido à educação inclusiva e ao direito à educação e à escolarização de pessoas PAEEPEI. Além disso, a Declaração de Salamanca, realizada em 1994 na Espanha pela UNESCO, um dos marcos mais relevantes da difusão dos princípios da Educação Inclusiva e da escola inclusiva, dentre outros aspectos, assevera que:

“O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola” (Brasil, 1994, p. 11-12).

A esse respeito, implica dizer que para que a escola seja, de fato e de direito, inclusiva, é preciso que gestores, professores, alunos, familiares e demais profissionais da escola tenham plena consciência da importância da inclusão escolar, de uma escola que acolhe a todos, que seja de todos, para todos e com todos e, priorizando o processo de reelaboração do Projeto Político Pedagógico, incorporando nele e nas práticas cotidianamente processadas no interior da escola, o sentido e o significado da inclusão, buscando, dessa forma, ressignificar suas práticas à luz dos princípios e valores da inclusão, pois não tem como ser uma escola inclusiva, desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, se você não viver a inclusão (Santos, 2021a; 2021b).

3.5 Práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com TEA e DI em salas comuns na perspectiva inclusiva

Esta quinta categoria foi construída com base nos dados produzidos durante o 4º encontro de estudo realizado dia 25/11/2019 com as Professoras Flores, Alegria e Bebê, com a finalidade de analisar, discutir e refletir sobre os relatos de experiências das 3 professoras participantes pertinentes as suas práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com TEA e DI em salas comuns na perspectiva da inclusão na Escola Girassol da Rede Municipal de Ensino da cidade de Açailândia- MA. Nesse sentido, esta categoria está organizada em três momentos, mutuamente articulados e convergentes, tecidos a partir da análise dos relatos de experiências: a) Caso I: Relato da Prof.^a Flores sobre sua própria prática pedagógica frente à inclusão de alunos com DI e TEA; b) Caso II: Relato

da Prof.^a Alegria sobre sua própria prática pedagógica frente à inclusão de aluno com DI e; c) Caso III: Relato da Prof.^a Bebé sobre sua própria prática pedagógica frente à inclusão de aluno com TEA.



Figura 13 - Momento dos relatos das Professoras Flores, Alegria e Bebé sobre suas próprias práticas pedagógicas frente à inclusão de aluno com TEA ou com DI

Fonte: Pesquisa Direta, 25 nov./2019. Fotografia: Lopes, A.M. (2019).

Nesses relatos, cada uma das professoras (Flores, Alegria e Bebé) partilharam com suas colegas e com esta pesquisadora um pouco de suas experiências de ensinar em turmas que possuíam crianças PAEEPEI, mais especificamente crianças com DI e com TEA. Ao descreverem como foi receber essas alunas com DI e com TEA em sala do Pré-escola I e II da Educação Infantil da Escola Girassol, essas professoras apontaram alguns dos seus conflitos, dificuldades, expectativas, compromissos e desafios vividos ao tentar desenvolver práticas inclusivas. A análise desses casos – relatos das professoras Flores, Alegria e Bebé sobre suas próprias práticas pedagógicas frente à inclusão de alunos com DI e TEA será feita considerando também observações realizadas pela pesquisadora no curso da pesquisa.

Destaca-se ainda o fato de que, analisando os relatos dessas professoras, foi possível identificar também, muitos pontos em comum, sobretudo em relação às queixas quanto à ausência de formação específica, bem como em relação às dificuldades para atuação com esse alunado. Não obstante os pontos comuns, cada uma posicionou-se de forma particular quanto ao trabalho com alunos com DI e com TEA.

Por fim, coletivamente as professoras discutiram os casos, relacionando-os às suas práticas com os alunos com DI e TEA. A seguir, são descritos e analisados cada um desses três (3) casos.

3.5.1 Caso I: Relato da Prof.^a Flores sobre sua própria prática pedagógica frente à inclusão de alunos com DI e TEA

No que diz respeito às primeiras experiências com alunos PAEEPEI, a Prof.^a Flores relatou que, nos 18 anos de trabalho docente, nunca tinha trabalhado com alunos PAEEPEI em sua sala de aula; contudo, nos últimos dois anos, mudou de escola e se viu diante de uma criança com DI e outra com TEA. Essa situação despertou nela sentimentos diversos, conforme relata:

“Desde que comecei a exercer a docência em 1999 nunca tinha trabalhado com criança com deficiência nas salas dos anos iniciais do ensino fundamental, onde trabalhei por 18 anos. Em 2018 passei a exercer a docência em turmas da Educação Infantil e no turno matutino tive meu primeiro contato com uma criança com deficiência. De imediato tomei um susto, não gostei nada da ideia de trabalhar com essas crianças, não era nada contra elas, mas era porque eu nunca tinha trabalhado, era minha primeira experiência, pensei em pedi pra mudar de escola, pois não tinha formação específica, experiência e nem saberes pedagógicos para trabalhar com criança com deficiência intelectual e com autismo. Confesso que aquela situação me deixava inquieta, desafiada, insegura, foi aí que decidi correr atrás de ajuda a equipe da escola” (Relato Prof.^a Flores – Caso I sobre sua própria prática pedagógica frente à inclusão de alunos com DI e TEA, 25 nov. 2019).

Desse relato da Prof.^a Flores depreende-se que a atividade docente é produzida no movimento dialético do pensar, sentir e agir do (a) professor (a), esse (a) profissional entendido como um ser sócio-histórico, pois foi justamente frente a essa experiência

que essa professora experimentou os mais diversos sentimentos e reações como susto, insegurança, e falta de saberes pedagógicos para ensinar alunos com DI e com TEA. Contudo, ela soube reagir, positivar essa situação e decidir procurar ajuda para se reinventar e superar esse novo desafio que lhe fora apresentado pela Escola Girassol: trabalhar uma prática pedagógica inclusiva.

Com o passar o tempo, a Prof.^a Flores foi se adequando a rotina diária da escola, com uma carga horária de 40 horas aulas semanais e com a chegada de uma cuidadora (agente de inclusão) para acompanhar e dar assistência a cada uma das crianças com DI no turno matutino e com TEA no turno vespertino, ela acabou se limitando a planejar atividades que ela classificou como *“atividades adaptadas, simples e adequada as dificuldades da criança com DI e da criança com TEA e com a ajuda da cuidadora fica mais fácil delas realizarem, pois elas conseguem montar, correr, pintar, desenhar, mas a dificuldade maior delas é quanto a leitura e a escrita, assim eu conseguia dar atenção e ministrar aulas para as outras crianças que conseguiam participar de minhas aulas tranquilamente”*(Relato Prof.^a Flores – Caso I sobre sua própria prática pedagógica frente à inclusão de alunos com DI e TEA, 25 nov. 2019).

Nas observações realizadas nas duas turmas da Prof.^a Flores, percebeu-se que a interação da professora era quase inexistente e/ou fragilizada tanto no turno matutino com a criança com DI quanto no turno vespertino com a criança com TEA; todavia essas crianças eram bem acolhidas pelos colegas de turma. Em momento algum se descarta a ideia de que a principal atribuição do (a) professor(a) é ensinar com o foco na qualidade do aprendizado dos alunos; evidentemente que, ao fazer isso, esse profissional, de igual modo, também aprende. Isso foi verificado nos relatos das professoras Flores, Alegria e Bebé. Por outro lado, ressalta-se que é a própria escola que não tem cumprido com sua principal função: ensinar em sua plenitude; e, de igual modo, a universidade tem sido omissa quanto aos alunos PAEEPEI, pois, por exemplo, os cursos de Pedagogia não têm conseguido formar para a atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no processo ensino-aprendizagem de alunos da Educação Especial na perspectiva da inclusão (Saviani, 2009).

Enfim, a análise desse caso I - relato da Prof.^a Flores emergiu da necessidade de refletir sobre o papel da escola enquanto espaço de formação continuada do professor e, nesse

aspecto, as professoras explicitaram, em suas falas, que a rotina docente e as obrigações escolares consomem os momentos de discussão coletiva, ou seja, a escola não tem cumprido com seu papel como lócus por excelência de espaço de formação continuada em serviço dos professores.

3.5.2 Caso II: Relato da Prof.^a Alegria sobre sua própria prática pedagógica frente à inclusão de aluno com DI

A Prof.^a Alegria destacou que, há 12 anos, exerce a docência na Rede Municipal de Ensino de Açailândia- MA, ingressou por meio de aprovação em concurso público com carga horária semanal de 25h/a. Os 5 primeiros anos atuou como professora do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. E os últimos 7 anos passou a exercer a docência somente na Educação Infantil. Desde 2016 aos dias atuais, vem trabalhando com crianças com deficiência; em 2019, quando a pesquisa foi realizada, na turma dela estudava uma criança com DI. Em seu relato, ela enfatizou suas reações, sentimentos e seu posicionamento, quando em 2016 teve o primeiro contato com uma criança que apresentava Deficiência Intelectual (DI), viu-se sem saber o que fazer, pois não tinha formação específica e muita experiência, pois nunca havia trabalhado em turma regular de ensino com alguma criança que apresentassem qualquer tipo de deficiência, transtorno ou altas habilidades e superdotação, ao dizer textualmente que:

“Confesso que no início foi desafiado, é preocupante e angustiante ser informada que terá um aluno com deficiência [...] para ensinar juntamente com as outras crianças na sala de aula. Porque eu e também as outras professoras não temos nenhuma formação específica para trabalhar a inclusão escolar, na universidade não tive disciplinas que me preparasse pra isso e na escola também não temos formação que nos ajude nesse aspecto [...]. Então ficamos sem saber como essa inclusão vai acontecer [...]. Então, a sensação que eu foi desafiadora, sem as condições de trabalho, não tenho preparação para trabalhar com a inclusão”. **(Relato Prof.^a Alegria – Caso II sobre sua própria prática pedagógica frente à inclusão de aluno com DI, 25 nov.2019).**

Desse relato da Prof.^a Alegria que atua em classe regular (comum) em que se encontra uma aluna PAEEPEI, expressa a percepção de que, para exercer a docência na

perspectiva da inclusão, é preciso uma formação específica, melhores condições de trabalho e que, sem a qual, a professora continuará trabalhando como sempre trabalhou, e a aluna com DI continuará apenas na sala inserida, integrada, mas não inclusa.

Por outro lado, a Prof.^a Alegria fez um recorte dessa sua primeira experiência trabalhando com uma aluna PAEEPEI e destacou os aspectos observados por ela sobre a presença, o comportamento dessa aluna com DI na sua turma de Educação Infantil e os seus desdobramentos e reflexos no seu trabalho docente e no aprendizado das outras crianças. Pontuou os aspectos negativos e a crença de que a presença dessa aluna com DI na sala era um problema, pois atrapalhava o desempenho escolar das outras crianças. Em contrapartida, evidenciou, também, os pontos positivos: um, quando uma criança voluntariamente tomou a iniciativa de interagir e brincar com sua colega aluna com DI tendo receptividade satisfatória; outro foi o despertar da Prof.^a Alegria para ter a iniciativa de conversar com a mãe dessa criança com DI, buscar saber mais a respeito desta criança, a adoção do registro reflexivo dos aspectos observados sobre os avanços da sua aluna com DI. A decisão da professora em buscar estudar e aprender sobre a DI e outras deficiências no contexto da inclusão escolar, bem como a mudança da sua maneira de enxergar sua aluna com DI - antes apenas vista como um problema e como uma aluna incapaz de aprender, passou a ser vista como aluna capaz de aprender e se desenvolver desde que seja respeitado o seu tempo, ritmo e estilo de aprendizagem, conforme pode ser percebido na íntegra em seu relato transcrito a seguir:

“ Essa aluna com DI dava muito trabalho, pois não queria ficar dentro da sala de aula, queria ficar entrando e saindo a todo momento da e na sala, batia na mesa ou nas cadeiras, gritava na sala, isso atrapalhava demais a concentração e o aprendizado das outras crianças e também o meu próprio trabalho como professora. Eu levava atividades adaptadas que eu tirava da internet para essa criança fazer na sala, mesmo que fosse para ocupar o tempo dela, mesmo que ela não conseguisse fazer, a minha preocupação nesse momento aí era somente, deixar ela ocupada. Lembro que um dia uma criança da sala foi até ela e começou a brincar com ela o jogo da memória e depois de correr, percebi que ela estava gostando, foi a primeira vez eu a vi feliz e bem a vontade na sala. A partir desse fato, fiquei tão surpresa e ao mesmo tempo alegre por vê que havia

outras possibilidades, comecei também a conversar com a mãe dela sobre as coisas que ela gostava, as atividades e brincadeiras que se envolvia, como era sua rotina em casa, como a mãe dela fazia para ajudar no desenvolvimento de sua filha, tudo isso me despertou para querer estudar e aprender sobre a deficiência intelectual e outras deficiências no contexto da inclusão escolar, esses estudos e registros das observações me fizeram mudar a minha maneira de enxergar a minha aluna com DI. Fiz questão de relatar esse caso, pois, foi essa criança que mexeu comigo e me chacoalhou me fazendo sair da minha caixinha e me abrir para outras possibilidades e buscar me reinventar e mudar minha prática pedagógica e minha postura diante dessa aluna e de todas as outras crianças PAEEPEI”. **(Relato Prof.^a Alegria – Caso II sobre sua própria prática pedagógica frente à inclusão de aluno com DI, 25 nov.2019).**

A fala da Prof.^a Alegria apresenta aspectos relevantes, no que concerne à sua percepção sobre inclusão, sobre sua aluna com DI e sobre a prática de ensinar e aprender em uma escola inclusiva e, principalmente, sobre sua postura e atuação como docente frente à inclusão de uma aluna com DI. Um deles é o fato de ela, no início do seu relato, reconhecer que não tinha formação específica e não conhecia a legislação e as políticas públicas de inclusão. Nesse sentido, ela não teria como participar do processo de construção de políticas públicas educacionais de inclusão, a fim de melhorar suas condições de trabalho; mesmo assim, ela sentiu-se tocada e inquietada e buscou-se estudar e aprender com vista a sanar suas lacunas formativas.

Destarte que tanto as falas da Prof.^a Flores (Caso I) e da Prof.^a Alegria (Caso II) revelam que “[...] a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino[...]” (Nóvoa, 2007, p. 17). Esse posicionamento desse autor reforça o entendimento de que precisa ser pensada uma formação continuada em serviço dos professores, tendo como *lócus* a própria escola, ou seja, que contemple os professores e seus saberes; isso implica “[...] repensar os processos de formação docente a partir da perspectiva da valorização da prática como elemento de análise e reflexão do professor faz-se necessário” (Montalvão; Mizukami; 2006, p. 108). Dessa forma, compreende-se que:

“Tomar a prática pedagógica e a reflexão sobre ela como ponto de partida para a formação significa reconhecer que a docência é uma profissão que se constitui antes e

para além dos cursos de formação. Desta forma, a reflexão surge como o elemento que possibilita ao professor fazer as conexões entre os diferentes tipos de conhecimentos que ele possui, advindos dos diversos momentos da sua configuração profissional, abrangendo desde a sua experiência como discente, passando pela sua experiência docente, até a sua formação continuada” (Duek, 2011, p. 71).

Enfim, sem dúvida, se for fortalecida a formação inicial e continuada dos professores para a educação geral na perspectiva da inclusão, de modo que esses profissionais possam planejar e desenvolver boas práticas em suas salas de aulas, todos os alunos serão beneficiados, inclusive os alunos PAEEPEI. Portanto todos ganharão: a escola, que cumpre sua função principal de bem ensinar a todos; os professores, que se alegrarão com o aprendizado de todos seus alunos; os alunos, que terão o direito de aprender com qualidade materializado no cotidiano da escola e a sociedade como um todo, pois estarão sendo formadas pessoas na perspectiva da humanização de suas práticas e atitudes com o foco na construção de uma sociedade inclusiva.

3.5.3 Caso III: Relato da Prof.^a Bebé sobre sua própria prática pedagógica frente à inclusão de aluno com TEA

No relato do caso III pertinente a sua própria prática pedagógica frente à inclusão de aluno com TEA., a Prof.^a Bebé pontou que, no tocante a sua experiência como docente, há 12 anos trabalha como professora concursada (efetiva), com 25 horas/aulas semanais na Rede Municipal de Ensino de Açailândia (MA), sendo que durante metade desse tempo, ou seja, há 6 anos, vem exercendo a docência na Educação Infantil, na escola *lócus* de pesquisa.

Ela teve o primeiro contato com crianças que apresentavam algum tipo de deficiência em 2016; em 2019, quando a pesquisa foi realizada, na turma dela, estudava uma criança com TEA.

A esse respeito, ela pontou que o seu primeiro contato, em 2016, foi marcado inicialmente, por um misto de estranhamento, medo, resistência, insegurança, preconceito, pena e angústia, por não saber como agir e ensinar essa criança, o que fazer para ajudá-la no seu processo de escolarização, por não ter formação específica e,

também, por nunca ter trabalhado em sala de aula com alunos PAEEPEI. Além disso, a Prof. Bebé era movida por uma crença equivocada de que essa aluna seria um problema e iria atrapalhar o seu trabalho docente e o desempenho escolar das outras crianças, conforme pode ser percebido em seu relato quando ela nos conta que:

“Eu lembro que o meu primeiro contato em sala de aula com alunos que apresentavam algum tipo de deficiência, foi em 2016 e como diz o ditado “a primeira vez, a gente nunca esquece” e, não esqueci mesmo, pois me marcou muito. A **criança autista, chorava muito, não gostava de ser tocada ou de interagir com as outras crianças**, quando a gente cantava ou batia palma na sala nas atividades com música, ela se incomodava, **fica inquieta, colocava as mãozinhas no ouvido e se jogava no chão**, aponta pra gente com cara de assustada numa linguagem que não dava para entender, pois ela **não tinha desenvolvido ainda a linguagem, apesar de já ter 5 anos de idade**, e isso atrapalhava muito o desempenho e concentração das outras crianças da turma. Para piorar **“eu não sabia e não tinha métodos especiais para ensinar alunos com TEA”** **(Relato Prof.^a Bebé – Caso III sobre sua própria prática pedagógica frente à inclusão de aluno com TEA, 25 nov.2019).**

A Prof.^a Bebé enfatizou, como problema ou dificuldade enfrentada em sua prática pedagógica, a falta de métodos especiais para ensinar alunos com TEA. Isso é preocupante, porque, se forem utilizados esses “métodos especiais”, os alunos com TEA e os outros alunos PAEEPEI poderão ser isolados na sala de aula regular (comum). O que precisam ser planejadas e efetivadas são boas práticas pedagógicas inclusivas que sejam capazes de ensinar a todos, respeitando as especificidades de cada um (Santos, 2021a; 2021b; Zerbato, 2018; Almeida, 2012; Mantoan, 2006; Mendes, 1995).

Além disso, ela descreveu estereótipos e/ou estereotípias típicos das pessoas que apresentam o Transtorno do Espectro Autista como a hipersensibilidade ao som alto ou a barulhos, daí o incomodo e a irritação da sua aluna com TEA quando a Prof.^a Bebé cantava e batia palmas na sala juntamente com as demais crianças. Como forma de amenizar o impacto disso, a sua aluna com TEA colocava as mãos nos ouvidos e se jogava no chão e/ou apontava para a professora e para os colegas, como se dissesse pare com isso. A ecolalia, que diz respeito ao distúrbio da fala e/ou o atraso de fala pontuada pela Prof.^a Bebé é outra característica do TEA, a qual prejudica a capacidade

da pessoa de se comunicar e de interagir, ou seja, compromete o desenvolvimento da fala e da linguagem (Cunha, 2015).

Por outro lado, a sua atuação docente junto a alunos PAEEPEEI, ao longo do tempo, foi gradativamente sendo marcada por um desejo de mudança e de ressignificação dos conceitos e de ressignificação da prática pedagógica da professora; isso se deu porque a experiência de trabalhar com esse alunado, juntamente com os outros alunos das salas regulares (comuns) de ensino, acabou contribuindo para que as professoras participantes desta pesquisa pudessem se interessar e se preocupar com o desenvolvimento e aprendizado dos alunos PAEEPEEI, bem como (re)pensar, ressignificar seus (pré)conceitos, posturas, atitudes e comportamentos diante do processo de inclusão escolar e, principalmente, das crianças com TEA, DI e outras deficiências. Consequentemente, esse contexto situacional, ora exposto, serviu para contribuir também para subsidiar e favorecer a formação humana e o desenvolvimento de ações e atitudes positivas pertinentes ao acolhimento da pessoa humana em primeiro, do reconhecimento e valorização das diferenças e da necessidade de construção de uma escola de todos, com todos e para todos, ou seja, uma escola efetivamente inclusiva. Contudo, a própria professora reconheceu que, com sua participação nos encontros de estudos realizados durante o projeto interventivo de formação executado pela pesquisadora, percebeu que ainda não desenvolve uma prática pedagógica inclusiva. A esse respeito, o relato da Prof.^a Bebé, a seguir, clarifica essa questão:

“O ano de 2016 por ser meu primeiro ano letivo de trabalho com criança com deficiência, foi um ano difícil, mas ao mesmo tempo, um ano importante na minha vida pessoal e profissional docente e. No ano letivo seguinte, comecei a olhar as crianças com deficiência, não mais como um problema, mas comecei a simplesmente a olhar a pessoa humana que estava diante de mim, era minha aluna e que precisava aprender e desenvolver como as outras. Um dia cheguei mais cedo e fui ao pátio da escola e lá percebi que essa criança estava brincando feliz com outra criança, cantava, pulava, corria e, principalmente, me chamou a atenção, o momento em que ela estava brincando do carro de picolé. Essa brincadeira consiste em uma criança ficar de frente para outra com as mãos para frente e a medida que vão cantando elas batem as duas

mãos nas mãos da outra e assim ela prosseguiram cantando “lá vem o carro de picolé, qual a cor que você quer?” e aí a criança autista ganhou e teve que escolher a cor, e disse azul apontando para a blusa da coleguinha e aí deram continuidade a segunda parte da brincadeira, “o azul está em você”, e aí a criança ganhou e ficou feliz demais. Fui percebendo que as atividades, brincadeiras que são repetitivas e que gera uma rotina, ela gosta muito. Então comecei refletir sobre isso e a incorporar à minha prática pedagógica atividades que tem como a premissa a repetição, como o jogo da memória, de enfileirar, empilhar, girar brinquedos, desenhar, pintar e dando sempre espaço para essa criança expor na sala suas atividades e do seu jeito nos contar sobre o que ela fez e o que significa, identifique os elementos objetos, pessoas, etc. Tudo isso serviu pra mim perceber que em vez de eu ficar preocupada logo que ela aprendesse a ler e a escrever, antes eu precisava conhecer as suas potencialidade e planejar e desenvolver atividades que servisse para explorar as suas potencialidades, favorece a sua socialização e interação, o desenvolvimento da sua autonomia, melhorasse a sua motricidade e a sua linguagem. [...] eu mordi minha língua, hoje reconheço que os alunos PAEEPEEI não são problemas e que as diferenças de cada aluno beneficiam a todos. **(Relato Prof.^a Bebê – Caso III sobre sua própria prática pedagógica frente à inclusão de aluno com TEA, 25 nov.2019).**

Na fala da Prof.^a Bebê, percebe-se que, num processo longo e dolorido, ela tem buscado ressignificar sua prática e seus conceitos, tem buscado olhar para a pessoa humana de sua aluna com TEA e não para suas limitações, dificuldades, distúrbios ou transtorno. Ela está no caminho certo, pois, dessa forma, começa a reconhecer e valorizar a capacidade de aprender dela, visto que todos aprendem, não igual, mas aprendem no seu tempo e ritmo. Nesse sentido:

“Cumprir lembrar que inúmeras são as cenas de aprendizagem, pois esta não é exclusiva da escola como estabelecimento de ensino. Aprendemos em todos os espaços nos quais circulamos e trazer as experiências para o cenário da escola confere mais significativo e importância aos processos reflexivos que os alunos precisam desenvolver.

[...].

Em escolas inclusivas, o ensinar e o aprender constituem-se em processos dinâmicos nos quais a aprendizagem não fica restrita aos espaços físicos das escolas e nem aos alunos, como se fossem atores passivos, receptáculos do que lhes transmite quem ensina” (Carvalho, 2014, p. 112).

Portanto, as práticas pedagógicas inclusivas voltadas para os alunos com Transtorno do Espectro Autista na escola regular precisam de sensibilidade e atenção de todos os envolvidos nesse processo.

3.6 Plano Educacional Especializado – PEI e sua relação com a intervenção pedagógica, confecção e exploração de recursos alternativos e estratégias de ensino diversificadas em salas de aulas inclusivas

Esta 6ª categoria de análise foi construída com base nos dados produzidos ao longo do 5º Encontro de estudo realizado no dia 02/12/2019 na Escola Girassol (figura 14) com a finalidade de proporcionar um momento formativo que permitisse que as professoras participantes da pesquisa (Flores, Alegria e Bebé) pudessem (re)conhecer o Plano Educacional Especializado – PEI e sua relação com a intervenção pedagógica, confecção e exploração de recursos alternativos e estratégias de ensino diversificadas em salas de aulas inclusivas e reconhecer que o PEI, os recursos alternativos e as estratégias de ensino diversificadas devem servir como favorecedores das potencialidades e capacidades de aprender das crianças. Para tanto, esta pesquisadora contou com a parceria e colaboração da Prof.ª Inclusiva (nome fictício), a qual atua como professora de Atendimento Educacional Especializado na sala de AEE da escola polo que atende também os alunos PAEEPEEI que estudam na Escola Girassol e em outras escolas do seu entorno. Contamos também, com as contribuições da Prof.ª Ivanilde Sobral que é Coordenadora do DIAEE – Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado da Secretaria Municipal de Educação de Açailândia (MA). Cabe esclarecer que a Prof.ª Ivanilde Sobral preferiu e autorizou que fosse identificado nesse trabalho pelo seu próprio nome.

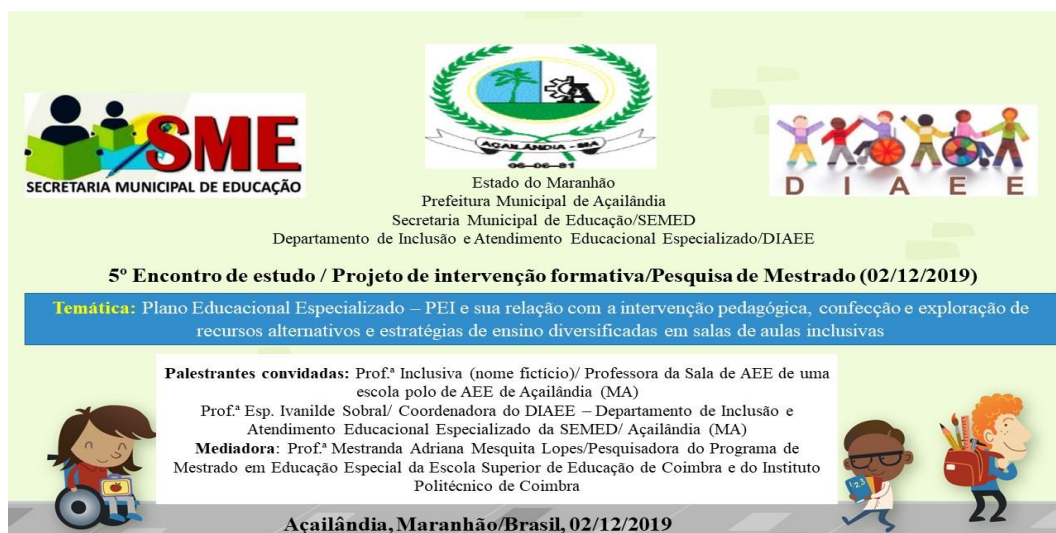


Figura 14 - Quinto (5º) Encontro de Estudo: Plano Educacional Especializado – PEI e sua relação com a intervenção pedagógica, confecção e exploração de recursos alternativos e estratégias de ensino diversificadas em salas de aulas inclusivas (02/12/2019)

Fonte: Pesquisa Direta, 2 dez./2019. Fotografia: Lopes, A.M. (2020).

Nesse sentido, a Prof.ª Inclusiva e a Prof.ª Ivanilde Sobral desempenharam o papel de palestrantes durante o 5º encontro de estudo e, nesse aspecto, em suas falas, elas abordaram sobre o Plano Educacional Especializado- PEI, destacando o seu conceito, diferentes nomenclaturas usadas no Brasil como PEI/ PDI, entre outros, características, estrutura, como elaborar, sua finalidade e principais aspectos que devem ser observados e contemplados no processo de elaboração do PEI, apresentaram modelos de PEI, desafiaram as professoras participantes a pensar em possibilidades que o PEI poderia favorecer o trabalho docente realizado por elas em salas comuns com crianças com DI e TEA na Escola Girassol. Num segundo momento, as palestrantes trataram sobre os recursos alternativos e estratégias de ensino em salas de aulas inclusivas; realizaram exposição de recursos e suas possíveis maneiras de exploração didática e, a partir daí, desafiaram as professoras participantes a confeccionar junto com elas e a pesquisadora recursos didáticos e a planejar uma situação de aprendizagem voltada para atender e favorecer as potencialidades e as capacidades dos alunos com DI e TEA que estudam em suas salas de aula, bem como a tornar elegível esse mesmo recurso e estratégia para o trabalho com os demais alunos, observadas as especificidades de cada um.

Nesse 5º encontro de estudo, inicialmente a palestrante e Coordenadora do DIAEE – Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado da Secretaria Municipal de Educação de Açailândia (MA) para situar as professoras Flores, Alegria e Bebê do panorama situacional e organizacional do processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Açailândia (MA), ela apresentou e discutiu dados oficiais do quantitativo de alunos matriculados nas escolas regulares e nas salas de AEE e Salas de Recursos Multifuncionais por deficiência, transtornos e altas habilidades e superdotação.

Nessa direção, em sua fala, ela revelou que, na Rede Municipal de Ensino de Açailândia (MA), no ano letivo de 2019, foram matriculados e regularmente frequentaram as escolas municipais e as Salas de AEE/SRM quatrocentos e trinta e três alunos PAEEPEI. Desse total, 171 alunos apresentam DI; 89 apresentam TEA; 44 apresentam Deficiência Física (DF); 40 apresentam deficiência visual (DV); 35 apresentam deficiência múltipla (DMU); 25 apresentam Síndrome de Down; 22 apresentam deficiência auditiva e 7 apresentam MC. Esses 433 alunos estão distribuídos em 47 regulares (comuns) estudam em um turno e no contraturno, recebem o Atendimento Educacional Especializado em 13 escolas polos que são equipadas com salas de AEE na Rede Municipal de Ensino de Açailândia (MA), conforme pode ser visualizado no Gráfico 1 e na Tabela 1 a seguir.

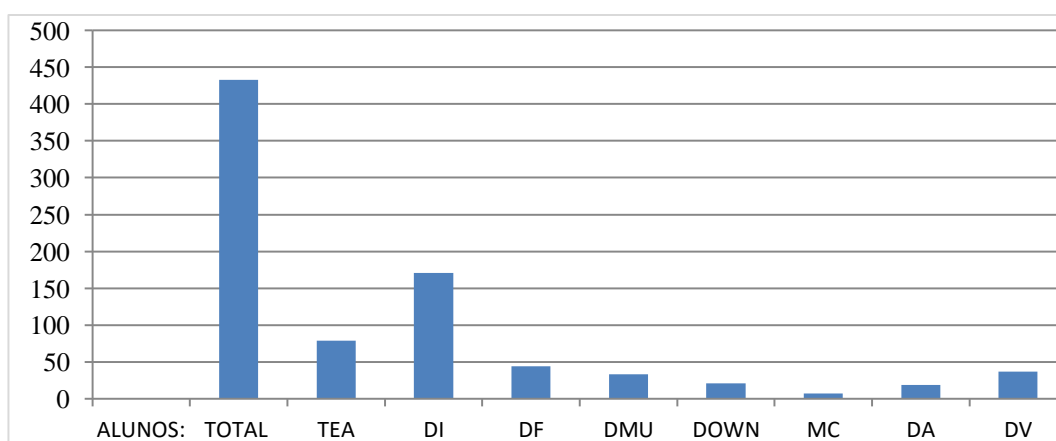


Gráfico 1 - Alunos PAEEPEI por deficiência, transtornos e síndromes matriculados na Rede Municipal de Ensino de Açailândia-MA em 2019

Fonte: DIAEE/SEMED/Açailândia-MA, 2019. Dados organizados por Lopes, A.M. (2020).

ALUNOS PAEEPEI	TOTAL GERAL	DI	TEA	DF	DV	DMU	DOWN	DA	MC
	433	171	89	44	40	35	25	22	7
	ESCOLAS POLO DE AEE					ESCOLAS REGULARES			
	13					47			

Tabela 1 - Quantitativo de alunos PAEEPEI por deficiência, transtornos e síndromes matriculados nas escolas regulares e salas de AEE da Rede Municipal de Ensino de Açailândia-MA em 2019

Fonte: DIAEE/SEMED/Açailândia-MA, 2019. Dados organizados por Lopes, A. M. (2020).

A Coordenadora do DIAEE, a Prof.^a Ivanilde Sobral, alertou que esse quantitativo de 433 alunos PAEEPEI que estão regularmente matriculados e frequentando as escolas regulares, estão distribuídos pelas 13 escolas polo de AEE (Gráfico 2). Essas salas de AEE contam uma equipe multiprofissional como professores de AEE, Intérpretes de LIBRAS, Transcritor e Revisor de Braile, Pedagogo, Assistente Social, Psicopedagogo, Psicólogo, Fisioterapeuta e Terapeuta Ocupacional.

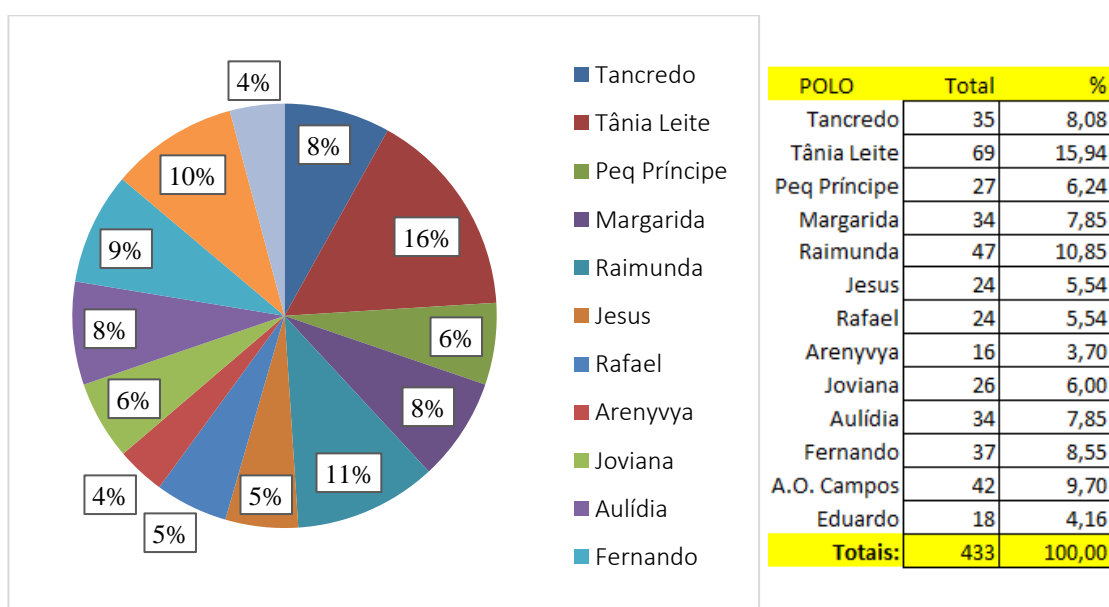


Gráfico 2 - Matriculas e distribuição dos 433 alunos PAEEPEI em 13 escolas polo de AEE da Rede Municipal de Açailândia-MA em 2019

Fonte: DIAEE/SEMED/Açailândia-MA, 2019. Dados organizados por Lopes, A.M. (2020).

Nas escolas regulares, segundo explicou a Coordenadora do DIAEE, Prof.^a Ivanilde Sobral, esses 433 alunos PAEEPEI contam com o serviço do profissional de apoio pedagógico, que, em Açailândia-MA, são chamados de Cuidadores; no entanto, quando se analisa a distribuição desse profissional pelo quantitativo de alunos, logo percebe-se uma desproporcionalidade na relação aluno-Cuidador, conforme pode ser visto no

Gráfico 3 a seguir.

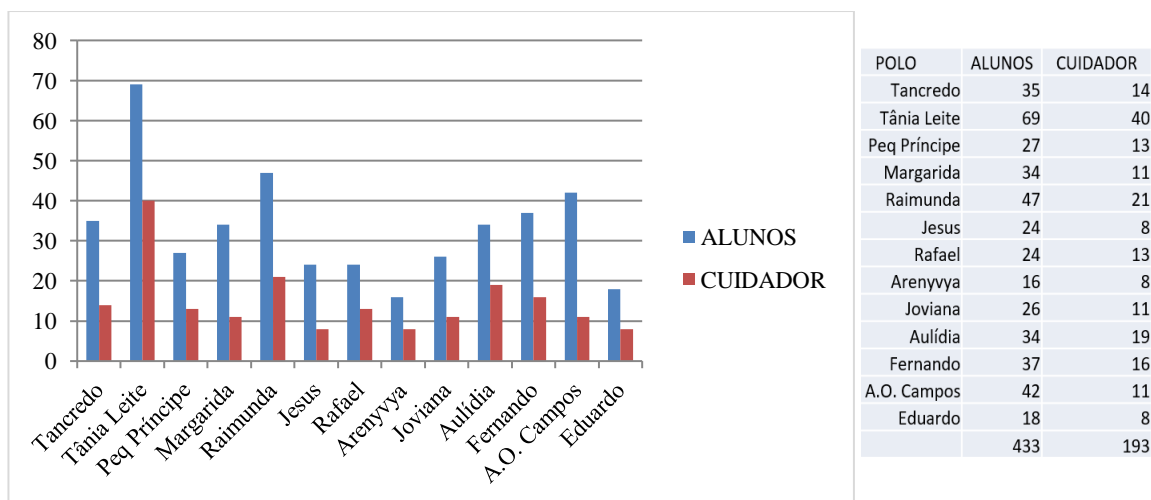


Gráfico 3 - Quantitativo de Profissionais de Apoio Pedagógico (Cuidadores) por alunos PAEEPEI matriculados nas escolas regulares municipais de Açailândia-MA em 2019

Fonte: DIAEE/SEMED/Açailândia-MA, 2019. Dados organizados por Lopes, A.M. (2020).

A figura do profissional de apoio (Cuidador, Agente de inclusão, etc.) tem amparo legal em resoluções, notas técnicas e leis brasileiras; dentre elas, destaca-se o Artigo 3º da Lei nº 13.146/15, a LBI (Lei Brasileira de Inclusão), no qual é explicitada a definição do profissional de apoio, caracterizado em 3 vertentes, como atendente pessoal, profissional de apoio escolar e acompanhante, quando textualmente explicita quem é o profissional de apoio à pessoa PAEEPEI:

“XII - atendente pessoal: pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIV - acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal” (Brasil, 2015, p. 3).

No cotidiano da escola Girassol, *lócus* desta pesquisa, o profissional de apoio é tratado como Cuidador, ele tem a função de acompanhar, assistir, aplicar atividades planejadas pelo professor regente da sala regular, ou seja, faz o acompanhamento nas atividades, produz juntamente com o professor, materiais, jogos, brincadeiras e diversos recursos que auxiliem o aluno PAEEPEI na compreensão dos conteúdos e realização das atividades. Acompanha também o aluno PAEEPEI em todas as atividades e rotinas escolares como na hora da alimentação escolar, nas atividades de higiene.

Após esse preâmbulo introdutório e contextualizador do processo de escolarização e do Atendimento Educacional Especializado dos alunos PAEEPEI na Rede Municipal de Ensino de Açailândia-MA, as duas palestrantes questionaram as professoras se elas tinham conhecimento do Plano Educacional Especializado/PEI que é produzido pelas professoras das Salas de AEE e das Salas de Recursos Multifuncionais/SRM e se elas sabem o que é o PEI, em que consiste e se já tiveram acesso ao PEI do aluno com TEA ou com DI que estudam em suas salas de aulas e de que forma o PEI tem servido para elas pensarem suas práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva e para favorecer o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos PAEEPEI.

A esse respeito, as professoras relataram que era a primeira vez que estavam ouvindo falar do PEI, contudo demonstraram grande expectativa com este 5º encontro de estudo, pois iriam aprender sobre o PEI e possibilidades de melhor ensinar os seus alunos com deficiência.

As palestrantes explicaram que o PEI é um Plano Educacional Individualidade, também chamado de Plano de Desenvolvimento Individualizado/PDI ou de Plano de Atendimento Educacional Especializado/PAEE, o qual permite acompanhar a evolução e o desempenho do aluno PAEEPEI em seu processo de escolarização, bem como identificar as barreiras físicas e sociais (atitudinais) que se impõem como obstáculos nesse processo. Consequentemente, do PEI é gerado o plano de intervenção pedagógica, chamado de PPE - Plano Pedagógico Especializado. O PEI tem um amparo legal na legislação educacional brasileira.

Nesse ínterim, as disposições da Resolução n. 4/2009 estabelecem as funções de um professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa resolução, em seu Art. 5º, define que o AEE:

“É realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios” (Brasil, 2009, p.17).

Ainda com base nessa resolução, vale destacar que, em seu Art. 13º, estabelece as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado e, em seu inciso II, destaca que uma dessas atribuições é a elaboração e execução do PAEE/PEI/PDI, quando textualmente define o seguinte:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

“I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (Brasil, 2009, p. 17, grifo nosso).

Diante do exposto, constata-se que o Plano Educacional Individualizado é um instrumento legal utilizado como um recurso pedagógico produtivo, no ensino-aprendizagem de alunos PAEEPEI, o qual evidencia e valoriza o ensino colaborativo para o desenvolvimento do processo de escolarização deste público. Nesse sentido, é importante o trabalho de parceria entre os professores de sala de AEE e os professores das salas comuns, pois cabe ao professor de AEE “[...] VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009, p. 17).

Nesse sentido, visando aproximar as professoras Flores, Alegria e Bebê do PEI/PAEE/PDI, as palestrantes e a pesquisadora entregaram uma cópia impressa do modelo desse documento para que elas conhecessem e analisassem os elementos que o compunham e os aspectos que precisavam ser observados, considerados e colhidos junto à família, à escola, aos professores de sala comum e de sala de AEE durante a elaboração do PEI; também as palestrantes ressaltaram que a elaboração do PEI envolveria a colaboração e participação de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem e desenvolvimento dos alunos PAEEPEI. Esse modelo foi extraído do *e-book* produzido por Poker et al. (2013), o qual pode ser visto na íntegra a seguir.

Modelo do PEI/PAEE/PDI – Parte I: Informações e avaliação do aluno

1- IDENTIFICAÇÃO:

NOME COMPLETO:

DATA DE NASCIMENTO:

ENDEREÇO:

BAIRRO:

CIDADE:

2- DADOS FAMILIARES:

NOME DO PAI:

NOME DA MÃE:

PROFISSÃO, ESCOLARIDADE E IDADE DO PAI:

PROFISSÃO, ESCOLARIDADE E IDADE DA MÃE:

3- INFORMAÇÃO ESCOLAR

NOME DA ESCOLA:

ENDEREÇO DA ESCOLA:

ANO DE ESCOLARIDADE ATUAL (CLASSE REGULAR):

IDADE EM QUE ENTROU NA ESCOLA:

HISTÓRIA ESCOLAR (COMUM) E ANTECEDENTES RELEVANTES:

HISTÓRIA ESCOLAR (ESPECIAL) E ANTECEDENTES RELEVANTES:

MOTIVO DO ENCAMINHAMENTO PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (DIFICULDADES APRESENTADAS PELO ALUNO):

4- AVALIAÇÃO GERAL

ÂMBITO FAMILIAR	Apontar de forma descritiva as condições familiares do aluno 1- Características do ambiente familiar (condições da moradia e atitudes): 2- Convívio familiar (relações afetivas, qualidade de comunicações, expectativas): 3- Condições do ambiente familiar para a aprendizagem escolar:
ÂMBITO ESCOLAR	Apontar de forma descritiva as condições da escola para atender às necessidades educacionais do aluno: 1- Em relação à cultura e filosofia da escola: 2- Em relação à organização da escola (acessibilidade física, organização das turmas; mobiliários adequados, critérios de matrícula, número de alunos nas salas, interação com as famílias, orientação/apoio aos professores, procedimentos de avaliação, formação continuada de professores, desenvolvimento de projetos, atividades propostas para a comunidade escolar, grupos de estudo etc.): 3- Em relação aos recursos humanos (professor auxiliar de sala, instrutor de Libras, tutor na sala de aula, parceria com profissionais da saúde etc.): 4- Em relação às atitudes frente ao aluno (alunos, funcionários, professores, gestores, pais, etc.): 5- Em relação ao professor da sala de aula regular (formação inicial e continuada, motivação pra trabalhar, reação frente às dificuldades do aluno, aspecto físico da sala de aula, recursos de ensino-aprendizagem, estratégias metodológicas, estratégias avaliativas, apoio de especialistas etc.):

5- AVALIAÇÃO DO ALUNO

5.1- Condições de saúde geral

Caso o aluno apresente alguma deficiência, problemas de comportamento e/ou problemas de saúde, descreva:

1- Tem diagnóstico da área da saúde que indica surdez, deficiência visual, física ou intelectual ou transtorno global de desenvolvimento?

1.1- Se sim, qual a data e o resultado do diagnóstico?

1.2- Se não, qual é a situação do aluno quanto ao diagnóstico?

3- Faz uso de medicamentos controlados?

3.1- Se sim, quais?

3.2- O medicamento interfere no processo de aprendizagem? Explique.

4- Existem recomendações da área da saúde?

4.1- Se sim, quais?

5.2- Necessidades educacionais especiais do aluno

Caso o aluno apresente alguma necessidade educacional especial, descreva:

1- Deficiência(s) ou suspeita de deficiência(s) específica(s) apresentada(s):

2- Sistema linguístico utilizado pelo aluno na sua comunicação:

3- Tipo de recurso e/ou equipamento já utilizado pelo aluno:

4- Tipo de recurso e/ou equipamento que precisa ser providenciado para o aluno:

5- Implicações da necessidade educacional especial do aluno para a acessibilidade curricular:

6- Outras informações relevantes:

5.3- Desenvolvimento do aluno

FUNÇÃO COGNITIVA	PERCEPÇÃO (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: percepção visual, auditiva, tátil, sinestésica, espacial e temporal. Observações:
	ATENÇÃO (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: seleção e manutenção de foco, concentração, compreensão de ordens, identificação de personagens. Observações:
	MEMÓRIA (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: memória auditiva, visual, verbal e numérica. Observações:
	LINGUAGEM (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o aluno, considere aspectos relacionados com a expressão e compreensão da língua portuguesa: oralidade, leitura, escrita, conhecimento sobre a Língua Brasileira de Sinais e uso de outros recursos de comunicação, como Braille e Sistemas de Comunicação Alternativa e Suplementar. Observações:

	RACIOCÍNIO LÓGICO (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: compreensão de relações de igualdade e diferença, reconhecimento de absurdos e capacidade de conclusões lógicas; compreensão de enunciados; resolução de problemas cotidianos; resolução de situações-problema, compreensão do mundo que o cerca, compreensão de ordens e de enunciados, causalidade, sequência lógica etc. Observações:
FUNÇÃO MOTORA	DESENVOLVIMENTO E CAPACIDADE MOTORA (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: postura, locomoção, manipulação de objetos e combinação de movimentos, lateralidade, equilíbrio, orientação espaço temporal, coordenação motora. Observações:
FUNÇÃO PESSOAL/ SOCIAL	ÁREA EMOCIONAL – AFETIVA – SOCIAL (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: estado emocional, reação à frustração, isolamento, medos; interação grupal, cooperação, afetividade. Observações:
RESPONSÁVEIS PELA AVALIAÇÃO: NOME DA PROFESSORA DA SALA DE AULA REGULAR: NOME DA PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL: DATA DA AVALIAÇÃO: Com base nas potencialidades e considerando as dificuldades apresentadas pelo aluno, indicar quais são as suas necessidades educacionais especiais que constituem os objetivos do planejamento pedagógico no AEE:	

Fonte: Adaptado de POKER et al. (2013). Organizado por Lopes, A.M. (2020).

Após a análise do modelo do PEI/PAEE/PDI, as professoras foram convidadas a socializar suas percepções e os aspectos que chamaram a atenção delas e aqueles considerados por elas importantes que todos os envolvidos no processo de escolarização, ensino-aprendizagem e desenvolvimento dos alunos PAEEPEI devem conhecer e levar em consideração quando da elaboração do PEI. A esse respeito, as professoras Flores, Alegria e Bebé, pontuaram que a elaboração de um planejamento pedagógico especializado e individualizado como este que está sendo tratado dentre outras coisas possibilita:

- a) A análise e destaca as condições que precisam ser garantidas e/ou criadas para que o aluno PAEEPEI possa acessar o currículo da série/ano em que se encontra;
- b) A análise e levar em consideração o espaço da escola e as ações dos gestores e da comunidade escolar, os materiais e recursos disponíveis, a metodologia e as estratégias utilizadas pelo professor, o envolvimento da família do aluno, bem como as suas condições específicas para aprender.

Isso se torna necessário, porque “Está previsto nesse planeamento informações sobre sua vida escolar e familiar e suas potencialidades e habilidades que serão exploradas pelo serviço pedagógico especializado proposto pela Sala de Recursos Multifuncional” (Poker et al., 2013, p.12). Diante dessas novas descobertas, as palestrantes apresentaram as professoras Flores, Alegria e Bebê, o PPE – Plano Pedagógico Especializado que consiste no planeamento e sistematização em um documento (plano) as intervenções pedagógicas que precisam ser implementadas conforme o diagnóstico e o levantamento feito e sistematizado no PEI/PAEE/PDI anteriormente aprendido, com vista a favorecer a exploração das potencialidades e garantir o direito de aprender e de se desenvolver dos alunos PAEEPEI. Esse modelo pode ser visualizado a seguir.

Modelo do Plano Pedagógico Especializado (PPE): Intervenções Pedagógicas.
Extraído do livro de POKER, et al. (2013).

PARTE II – PLANO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO

NOME DO ALUNO:

SÉRIE:

ANO:

DATA DE NASCIMENTO:

PERÍODO DA EXECUÇÃO DO PDI:

PROFESSORA DO AEE:

PROFESSORA DA CLASSE REGULAR:

1- Ações necessárias para atender às necessidades educacionais especiais

ÂMBITOS	Ações necessárias já existentes:	Ações necessárias que ainda precisam ser desenvolvidas:	Responsáveis:
ESCOLA			
SALA DE AULA			
FAMÍLIA			
SAÚDE			

2- Organização do Atendimento Educacional Especializado

TIPO DE AEE
<input type="checkbox"/> Sala de Recursos Multifuncional <input type="checkbox"/> Intérprete na sala regular <input type="checkbox"/> Professor de Libras <input type="checkbox"/> Tutor em sala de aula regular <input type="checkbox"/> Domiciliar <input type="checkbox"/> Hospitalar <input type="checkbox"/> Outro? Qual?

FREQUÊNCIA SEMANAL
<input type="checkbox"/> 2 vezes por semana na Sala de Recursos Multifuncional <input type="checkbox"/> 3 vezes por semana na Sala de Recursos Multifuncional <input type="checkbox"/> 4 vezes por semana na Sala de Recursos Multifuncional <input type="checkbox"/> 5 vezes por semana na Sala de Recursos Multifuncional <input type="checkbox"/> todo o período de aula, na própria sala de aula <input type="checkbox"/> outra? Qual?

TEMPO DE ATENDIMENTO
<input type="checkbox"/> 50 minutos por atendimento <input type="checkbox"/> Durante todas as aulas, na própria sala de aula <input type="checkbox"/> Outro? Qual?

COMPOSIÇÃO DO ATENDIMENTO
<input type="checkbox"/> Atendimento individual <input type="checkbox"/> Atendimento grupal <input type="checkbox"/> Atendimento na própria sala de aula, com todos os alunos

OUTROS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS
<input type="checkbox"/> Fonoaudiologia <input type="checkbox"/> Psicologia <input type="checkbox"/> Assistência social <input type="checkbox"/> Área médica. Qual a especialidade? <input type="checkbox"/> Outro? Qual?

ORIENTAÇÕES A SEREM REALIZADAS PELO PROFESSOR DE AEE
<input type="checkbox"/> Orientações ao professor de sala de aula. Quais? <input type="checkbox"/> Orientações ao professor de Educação Física. Quais? <input type="checkbox"/> Orientações aos colegas de turma. Quais? <input type="checkbox"/> Orientações ao Gestor da escola. Quais? <input type="checkbox"/> Orientações ao Coordenador Pedagógico. Quais? <input type="checkbox"/> Orientações à família do aluno. Quais? <input type="checkbox"/> Orientações aos funcionários da escola. Quais? <input type="checkbox"/> Outras orientações. Quais?

3- Sala de Recurso Multifuncional

ÁREAS A SEREM TRABALHADAS NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL	Apontar o que será desenvolvido com o aluno, em cada área no AEE: Área Cognitiva: Área Motora: Área Social:
OBJETIVOS	Descrever os objetivos que pretende alcançar com o aluno, em cada área no AEE: Área Cognitiva Área Motora Área Social
ATIVIDADES DIFERENCIADAS	Descrever as atividades que pretende desenvolver com o aluno no AEE: () Comunicação alternativa () Informática acessível () Libras () Adequação de material () Outra? Qual?
METODOLOGIA DE TRABALHO	Descrever o plano de ação metodológica utilizado com o aluno no AEE:
RECURSOS MATERIAIS E EQUIPAMENTOS	Descrever os recursos/equipamentos que serão produzidos e utilizados para o aluno no AEE:
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	Descrever o período e pontuar os critérios que serão utilizados para avaliar o desempenho do aluno no AEE:
AVALIAÇÃO DO PERÍODO (RELATÓRIO FINAL)	No final do período, descrever as conquistas do aluno e quais objetivos foram alcançados no AEE. Registrar de que forma as ações do AEE repercutiram no desempenho escolar do aluno:
DATA:	
NOME DO PROFESSOR DO AEE:	
ASSINATURA DO PROFESSOR DO AEE:	

Na plenária de socialização das descobertas que as professoras fizeram, ao analisar o modelo do PEI/PAEE/PDI e do PPE, elas foram unânimes em revelar que foram esclarecedoras a palestra e o trabalho de estudo colaborativo proposto pela pesquisadora durante o 5º encontro de estudo, como teria sido útil se anos atrás elas tivessem tido um momento formativo como esse, pois, com base nos saberes aprendidos, elas reconheceram que o PEI e o PPE contribuirão e muito para o desenvolvimento de práticas inclusivas. Além disso, elas evidenciaram que, antes desse encontro, elas davam mais ênfase às dificuldades das crianças com TEA e com DI, invisibilizando, dessa maneira, as suas potencialidades e capacidades. Além disso, estavam muito mais preocupadas em dar conta de trabalhar o currículo homogêneo e os conteúdos exigidos pela escola e pela Secretaria de Educação, e acabaram

negligenciando muitos dos aspectos pontuados no PEI e no PPE tão necessários para facilitar o aprendizado e o desenvolvimento não somente das crianças com TEA e com DI, mas também de todas as outras.

Aproveitando esse momento, as palestrantes apresentaram recursos didáticos alternativos e possibilidades de exploração de estratégias de ensino diversificadas para atender as especificidades dos alunos PAEEPEI e também dos demais alunos. As professoras Flores, Alegria e Bebê foram, então, convidadas pelas palestrantes, com base nos aspectos aprendidos que devem conter no PEI e no PPE para planejar uma situação de aprendizagem inclusiva, ou seja, elaborar um plano de intervenção pedagógica pensando nos seus alunos com TEA ou com DI, de modo que esses planos seriam aplicados posteriormente com seus alunos. Elas aceitaram o desafio com entusiasmo e elaboraram os seus planos de intervenção, conforme pode ser visto na Figura 15.



Figura 15 - Professoras Flores, Alegria e Bebê elaborando o plano de intervenção pedagógica com base nos aspectos aprendidos no PEI e no PPE

Fonte: Pesquisa Direta, 2 dez./2019. Fotógrafa: Lopes, A.M. (2019).

Prof.^a Flores, Prof.^a Alegria e Prof.^a Bebê socializaram os planos elaborados e, com base neles, as professoras participantes foram convidadas para proceder no dia seguinte (03/12/2019) a confecção dos recursos alternativos necessários para execução dos planos voltados com vista à criação de boas situações de aprendizagens para os alunos com TEA e com DI de suas respectivas turmas de Educação Infantil; elas de imediato

aceitaram o desafio e, de forma colaborativa, confeccionaram vários recursos didáticos alternativos, conforme pode visto nas Figuras 16 e 17.



Figura 16 - Professoras participantes da pesquisa e a pesquisadora confeccionando recursos alternativos para implementação de boas situações de aprendizagem na perspectiva da inclusão

Fonte: Pesquisa Direta, 3 dez./2019. Fotógrafa: Lopes, A.M. (2019).



Figura 17 - Recursos alternativos confeccionados pelas professoras sob orientação da pesquisadora

Fonte: Pesquisa Direta, 3 dez./2019. Fotógrafa: Lopes, A.M. (2019).

Os recursos didáticos alternativos como jogo de encaixe das formas geométricas coloridas, jogo das argolas coloridas na garra pet, peneira das cores; painel fixador das letras do nome das crianças, entre outros, confeccionados e aplicados dia 05 de dezembro/2019 pelas professoras Flores, Alegria e Bebé, no auditório e em salas de

aulas da Escola Girassol, coadunavam todos com as áreas e as habilidades que esperavam que as crianças da Pré-escola I e II das suas respectivas turmas de Educação Infantil desenvolvessem e/ou melhorassem a partir da exploração de suas potencialidades, a saber: a) na área cognitiva: estimular o desenvolvimento ou melhoria da oralidade e do vocabulário; identificar e grafar o próprio nome; identificar as cores, os números e suas quantidades, as formas geométricas; b) área motora: desenvolver ou melhorar a coordenação motora fina e grossa, a visão motora e a motricidade, como destreza e força nas mãos, nos dedos e no pulso; c) área social: fortalecimento dos vínculos socioafetivos, interação, socialização e trabalho em equipe ou em duplas, conforme ilustrado na Figura 18.



Figura 18 - Aplicação do PEI, utilização e exploração dos recursos alternativos confeccionados pelas professoras participantes

Fonte: Pesquisa Direta, 5 dez./2019. Fotografia: Lopes, A.M. (2019).

Como forma de avaliação da eficácia da aplicação dos recursos utilizados e das estratégias de ensino adotadas e principalmente do desempenho das crianças e das habilidades desenvolvidas por elas, as professoras realizaram registro escrito dos aspectos observáveis quanto à postura, ao comportamento e às reações das crianças, aos saberes e aos estilos de aprendizagens demonstrados, à relação com o colega, à maneira como realizava cada atividade proposta, além de dar voz às crianças para que cada uma delas falassem sobre a experiência vivida, do que mais gostaram, etc.

A Prof.^a Flores destacou sua felicidade com o Davi, seu aluno que apresenta DI, que

conseguiu identificar as letras do seu nome e colar cada uma na sequência correta no painel do seu nome, grafando o seu nome DAVI e oralizando para todos letra por letra e verbalizando seu nome Davi, pois, antes, ele sempre trocava a ordem das letras; também ela ficou feliz pelo desempenho alcançado pela sua aluna que apresenta o TEA que conseguiu encaixar em tempo hábil as formas geométricas nos seus devidos lugares e cores na caixa das formas geométricas, além de interagir com seus coleguinhas, antes ficava muito isolada.

A Prof.^a Alegria destacou o avanço do seu aluno com DI que aos poucos tem melhorado a sua coordenação motora fina e grossa, ganhando força e destreza nas mãos, dedos e pulso, bem como tem melhorado o seu senso de direção e lateralidade, pois, após jogar as argolas coloridas – 6 argolas no total – em direção às 4 garrafas pets, ela conseguiu acertar uma argola de cor diferente em cada uma das 4 garrafas pets.

A Prof.^a Bebé, foi mais expressiva ao dizer textualmente, *“tudo foi sensacional!!! Que maravilha!! Ver o avanço dessas crianças. Como temos muito que aprender com elas”*. Ela destacou o progresso de sua aluna que apresenta o TEA, pois sua aluna conseguiu identificar as cores, os números e suas quantidades, as formas geométricas e, principalmente, na área social em que as outras crianças a acolhiam e vibravam quando ela conseguia encaixar as formas geométricas e identificar os números e suas respectivas quantidades, demonstrando que a turma está fortalecendo os vínculos socioafetivos e que a interação entre as crianças tem melhorado.

3.7 Contribuições da intervenção formativa para ressignificação das práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil na perspectiva inclusiva

Esta 7^a e última categoria de análise é resultante da culminância do projeto de intervenção formativa de cunho investigativa que se deu com a realização dia 09/12/2019 do Grupo de Discussão, voltado para a avaliação deste projeto desenvolvido e das contribuições desta intervenção formativa para ressignificação das práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil na perspectiva inclusiva.

Esses encontros (um diagnóstico e 5 de estudos), por sua vez, conforme Vieira (2012), acabaram se constituindo na Escola Girassol em momentos formativos colaborativos e

reflexivos para discussão/reflexão das temáticas planejadas e da problematização das próprias práticas pedagógicas das 3 professoras, interlocutoras da pesquisa. Há que se registrar que, em cada encontro de estudo, foram discutidas temáticas, de modo que as discussões e reflexões empreendidas nesses encontros, serviram como indutoras para a produção de dados necessários para responder ao problema de pesquisa e para compreensão do objeto de estudo deste trabalho.

Nesse ínterim, o grupo de discussão, teve como finalidades: a) verificar como as professoras participantes perceberam a importância das atividades promovidas ao longo do processo investigativo-formativo, como se percebem enquanto docentes da Educação Infantil, suas práticas pedagógicas são inclusivas ou não; o que mudou em suas práticas, as suas aprendizagens mais significativas, entre outros aspectos e; b) destacar as contribuições da intervenção formativa para ressignificação das práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil na perspectiva inclusiva.

Sobre a importância das atividades promovidas ao longo da investigação/formação, as professoras Flores, Alegria e Bebê foram unânimes em reconhecer que todas as atividades propostas e desenvolvidas pela pesquisadora atenderam as suas expectativas, principalmente no tocante a suprir parte das suas necessidades formativas quanto ao planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, serviu para o (re)pensar acerca de suas práticas e dos seus conceitos historicamente construídos sobre as pessoas com deficiência, inclusão escolar e práticas pedagógicas inclusivas.

Quando solicitadas para que refletissem e se manifestassem sobre a seguinte questão: (Eu) professora e minha prática pedagógica inclusiva na Educação Infantil: e agora como estou? Como me vejo? As professoras, inicialmente, ficaram em silêncio como se estivessem remorando e/ou revisitando os dois meses de intensos de estudos e de pesquisa vivenciados por elas e estabelecendo relação com o cotidiano da Escola Girassol, com suas próprias práticas pedagógicas e com o processo de escolarização de seus alunos da Educação Infantil. Em um dado momento, as três de uma vez só começam a falar, mas entraram em acordo e cada uma falou por vez e, nesse sentido, elas pontuaram que, após viver essa experiência, elas se viam como outras pessoas e outras professoras que não somente trocaram de roupas, mas, sobretudo, que sofreram

mudanças de dentro para fora, ou seja, na maneira de pensar, agir, de olhar seus alunos, de olhar as suas práticas pedagógicas; antes pensavam que ser professora da Educação Infantil era um trabalho fácil de realizar - pois tinha uma rotina predefinida -, e que desenvolver uma prática inclusiva era difícil. Hoje elas se percebem como professoras que estão passando por um processo de transformação, de reinvenção do ser e atuar como professoras da Educação Infantil na perspectiva da inclusão. Antes colocavam muito peso nas dificuldades, hoje dão ênfase às potencialidades e às possibilidades dos seus alunos e também às suas próprias.

Quando questionadas sobre: na sua opinião, quais as contribuições desta intervenção formativa para ressignificação das suas práticas pedagógicas enquanto professoras da Educação Infantil na perspectiva inclusiva? As professoras pontuaram os seguintes aspectos:

“Esses momentos formativos contribuíram muito para me reinventar como professora. No primeiro encontro, lembro que fomos desafiadas a escrever em palavras-chave o que entendíamos sobre deficiência, Educação Especial, Educação Inclusiva, escola inclusiva e prática pedagógica inclusiva, a priori pareceu uma atividade simples, mas quando fomos desafiadas a justificar o porquê da escolha de cada palavra para definir aqueles termos foi aí que começamos a pensar sobre o sentido e o significado dos termos que usamos no automático no dia-a-dia e não nos damos conta de como essas imagens, representações tem influência sobre a maneira como agimos, trabalhamos e enxergamos os outros. Foram momentos de muito aprendizado, me marcou muito porque me fez rever minha prática pedagógica e começar a focar nas potencialidades dos meus alunos e não em suas deficiências”. (Relato Prof.^a Flores no Grupo de Discussão realizado em 9 dez.2019).

“Pra mim foram infinitas as contribuições dadas. Uma delas que me marcou foi no encontro que tratamos sobre a legislação vigente na interface com o nosso discurso enquanto professoras, acabamos problematizando as representações sociais na perspectiva da ressignificação dos conceitos historicamente construídos sobre as pessoas com deficiência e sobre a Educação Especial e inclusão escolar. Nesse encontro vi o quanto eu precisava aprender e rever meus conceitos. E no encontro seguinte aprendemos sobre os aspectos que caracterizam uma escola inclusiva não é o fato de

ter alunos PAEEPEI matriculados, mas ser uma escola de todos para todos e, nisso acabamos analisando a escola em que trabalhamos e constatamos que estávamos equivocadas e na realidade ela não é uma escola inclusiva, está caminhando para se tornar” (Relato Prof.^a Alegria no Grupo de Discussão realizado em 9 dez. 2019).

“Eu considero que as contribuições foram diversas, desde o primeiro momento, mas destaco que aquele encontro em que conhecemos o Plano Educacional Especializado – PEI e aprendemos como fazer uma intervenção pedagógica a partir do PEI, tivemos a oportunidade de confeccionar e explorar recursos alternativos e estratégias de ensino diversificadas em salas de aulas inclusivas e, principalmente, aprendi que o bom mesmo é produzir os recursos junto com as crianças e fazer o uso coletivo com todos, pois não é o recurso específico em si que fará a diferença no aprendizado e no desenvolvimento dos nossos alunos, mas a maneira e a intencionalidade pedagógica que temos ao fazer o uso do recurso, ou seja, um mesmo recurso pensado para aluno com TEA poderá ser usado por todos os alunos da sala, cabe a nós professores conhecer e respeitar o tempo, o ritmo e os diferentes estilos de aprendizagem dos nossos alunos, todos aprendem, mas cada um do seu jeito”. (Relato Prof.^a Bebê no Grupo de Discussão realizado em 9 dez. 2019).

Diante do exposto e considerando os aspectos observados ao longo desta pesquisa, pode-se inferir que as práticas pedagógicas exercidas pelas professoras Flores, Alegria e Bebê junto aos seus alunos e, dentre eles, aqueles que apresentam DI e o TEA na escola regular Girassol da Rede Municipal de Ensino de Açailândia- MA com vistas à inclusão, objeto de estudo dessa investigação, perpassam pelas políticas públicas educacionais em vigor, pelos documentos oficiais e legislação que dão sentido e base legal ao sistema de ensino e ao processo de escolarização dos alunos PAEEPEI, pelo modelo de gestão adotado na escola, pela atuação da equipe pedagógica da escola, pelos alunos, pelos profissionais de apoio, vigias, zeladoras, merendeiras e pelas famílias, entre outros. Entretanto, não se pode desconsiderar a influência que a formação inicial e continuada de professores, e/ou a falta dela, exerce na configuração das práticas pedagógicas.

Todavia o cenário situacional e os resultados desta pesquisa revelam que, em relação às práticas pedagógicas das professoras Flores, Alegria e Bebê voltadas às crianças da Educação Infantil – alunos com deficiência na Escola Regular Girassol, muito ainda é

preciso avançar. Dentre os resultados desta pesquisa, ficou evidenciada a falta de formação das professoras na graduação, na pós-graduação *lato sensu* e na formação continuada, quanto à preparação para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, o distanciamento entre as professoras do ensino regular e as professoras do Atendimento Educacional Especializado, as práticas pedagógicas tradicionais, inadequadas para o contexto inclusivo, a ausência de recursos e estratégias de acessibilidade ao currículo e que foquem nas potencialidades dos alunos, etc. Enfim, todos esses aspectos ou fatores intervenientes, conforme ficou latente nos relatos das professoras, têm levado a escola regular a não possibilitar o acesso das crianças com deficiência aos saberes escolares e a não se constituir de fato e de direito uma escola inclusiva, uma escola de todos.

Portanto, nesse sentido, considerando a autoavaliação feita pelas participantes e por esta pesquisadora, constata-se que, mesmo levando em conta os contratempos, o este trabalho de pesquisa-ação alcançou os objetivos propostos.

CONCLUSÃO

Conclusão

Ao longo desse trabalho, pautou-se na busca de respostas para elucidação do seguinte problema de pesquisa: de que maneira as intervenções formativas realizadas colaborativamente com professoras da Educação Infantil de uma escola da cidade de Açailândia (MA) podem contribuir para ressignificação de suas práticas pedagógicas na perspectiva da Educação Inclusiva? De modo que todos os objetivos perseguidos foram alcançados e o problema de pesquisa respondido?

Quanto à discussão dos fundamentos teóricos e conceituais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, pautado nos documentos oficiais, na legislação educacional brasileira e no referencial teórico estudado, contextualizou a Educação Especial enquanto modalidade de ensino, destacando seu percurso histórico no Brasil e no Estado do Maranhão, passando pelo processo de normalização e integração escolar. Por conseguinte, discutiu-se a respeito da Educação Inclusiva, destacando os seguintes aspectos: concepções, inclusão escolar, base legal, práticas pedagógicas, formação profissional, plano individualizado e a atuação do Supervisor Pedagógico no desenvolvimento de práticas inclusivas no ambiente escolar. Desse modo, concebeu-se a Educação especial como uma modalidade de ensino vinculada ao sistema de ensino com um público-alvo bem definido de alunos, quais sejam, alunos com deficiência, transtornos, altas habilidades e superdotação enquanto que a Educação Inclusiva são princípios, atitudes, pressupostos e ela não se restringe à escola, ao contrário, a Educação Inclusiva diz respeito a todas as pessoas indistintamente e se dá em todos os espaços da sociedade; por isso uma escola inclusiva não tem um público-alvo de alunos específicos, a escola é de todos e para todos.

Quanto às expectativas das professoras participantes da pesquisa em relação às suas práticas pedagógicas e ao projeto de intervenção-formação, as professoras Flores, Alegria e Bebé, revelaram que depositavam grande expectativa nesse projeto, principalmente, na melhoria da formação delas, de suas práticas pedagógicas e, consequentemente, da qualidade do aprendizado dos seus alunos. Em seus relatos, explicitamente, ficou evidenciado a “falta de formação para trabalhar com a inclusão escolar”. Assim, dos relatos, das três (3) professoras entrevistadas que atuam em salas comuns da Educação Infantil em que se encontram alunos com TEA ou com DI na Escola

Girassol, depreendeu-se que elas expressam a percepção de que, para trabalhar com a inclusão, é fundamental uma formação específica e que, sem a qual, elas se tornam uma vítima no processo, tão excluídas quanto o aluno PAEEPEI.

Quanto aos conhecimentos prévios das participantes sobre a temática em estudo: alunos com deficiência, Educação Especial/Inclusiva e práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil, ficou evidenciado que a concepção que elas têm de deficiência está intimamente relacionada ao paradigma médico-clínico, ao orgânico/biológico, à doença, à anormalidade, às limitações, às dificuldades, e enfatizam a deficiência como um problema da pessoa.

Quanto à concepção de Educação Especial construídas pelas professoras Flores, Alegria e Bebé, elas são unânimes em reconhecê-la como uma modalidade de ensino que atende alunos com deficiência; contudo precisam ser ponderados alguns pontos levantados por elas. Primeiro, a Educação Especial não atende somente aos alunos com deficiência, mas, igualmente, os alunos com transtornos, altas habilidades e superdotação, conforme tipificado o público-alvo desta modalidade de ensino na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Quanto à concepção de Educação Inclusiva, as professoras demonstram ter noções que se aproximam dos aspectos que caracterizam a Educação Inclusiva.

Por outro lado, as concepções que as professoras Flores, Alegria e Bebé têm sobre prática pedagógica inclusiva são marcadas de forma implícita e explícita por uma visão que dá ênfase às dificuldades que enfrentam, desconsiderando as possibilidades.

Quanto à identificação na legislação vigente e, no discurso das professoras participantes da pesquisa, as representações sociais construídas sobre as pessoas com deficiência e sobre a Educação Especial e inclusão escolar e a problematização dessas representações sociais na perspectiva da ressignificação dos conceitos construídos sobre as pessoas com deficiência e sobre a Educação Especial e inclusão escolar na interface com o referencial teórico e com os saberes prévios das professoras participantes da pesquisa sobre a temática em estudo, merece destaque o fato de que, o segundo encontro de estudo foi revelador da ampliação da visão das professoras sobre a temática investigada, pois, quando solicitado a elas que destacassem e comentassem um documento oficial ou lei

que ampara a Educação Especial/Inclusiva no Brasil, falaram que a Educação Especial e Educação Inclusiva devem ser concebidas como indissociáveis, pois a primeira deve ser ofertada e pautada nos princípios da Educação Inclusiva.

Quanto às concepções construídas pelas professoras sobre escola inclusiva e práticas pedagógicas inclusivas, os dados produzidos, nessa categoria, enfatizaram a evolução conceitual vivenciada pelas professoras participantes da pesquisa. Todas elas foram unânimes em discordar e ao mesmo tempo em reconhecer que a concepção que elas tinham construído sobre o que é uma escola inclusiva e uma prática pedagógica inclusiva estava totalmente equivocada e, ao proceder a leitura do material e confrontar com o que haviam respondido no questionário de sondagem e, principalmente, durante a socialização e discussão entre elas, serviu para refletirem e ampliarem as suas visões sobre escola inclusiva como uma escola de todos e para todos, materializada tanto na infraestrutura física acessível quanto na mudança de mentalidade, postura, atitudes e ações de todos que fazem a escola, que possam enxergar e acolher as pessoas indistintamente, reconhecendo que a educação é um direito de todos e que todos são capazes de aprender e, isso passa pela humanização das ações e das práticas desenvolvidas na e fora da escola.

Quanto às práticas pedagógicas das professoras Flores, Alegria e Bebé ser ou não inclusivas, elas, ao responderem o questionário de sondagem aplicado em 21/10/2019, foram unânimes em caracterizá-las como sendo inclusivas; contudo, no 3º encontro de estudo (18/11/2019), ao confrontar o que haviam respondido com o referencial teórico estudado, elas mudaram de opinião e reconheceram que suas práticas, muito embora tenham em suas salas de aulas crianças com TEA ou com DI, não são classificadas como sendo práticas pedagógicas inclusivas.

Quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com TEA e DI em salas comuns na perspectiva inclusiva, contou-se com os relatos de cada uma das professoras (Flores, Alegria e Bebé), que partilharam um pouco de suas experiências de ensinar em turmas que possuíam crianças PAEEPEI, mais especificamente crianças com DI e com TEA. Ao descreverem como foi receber essas alunas com DI e com TEA em sala da Pré-escola I e II da Educação Infantil da Escola Girassol, essas professoras apontaram alguns dos seus conflitos, dificuldades, expectativas, angústias, compromissos e desafios

vivididos ao tentar desenvolver práticas inclusivas.

No que diz respeito às primeiras experiências com alunos PAEEPEI, a Prof.^a Flores relatou que, nos 18 anos de trabalho docente, nunca tinha trabalhado com alunos PAEEPEI em sua sala de aula; contudo, nos últimos dois anos, mudou de escola e se viu diante de uma criança com deficiência, situação que despertou nela sentimentos diversos.

Por outro lado, a Prof.^a Alegria fez um recorte dessa sua primeira experiência trabalhando com uma aluna PAEEPEI e destacou os aspectos observados por ela sobre a presença, o comportamento dessa aluna com DI na sua turma de Educação Infantil e os seus desdobramentos e reflexos no seu trabalho docente e no aprendizado das outras crianças. Pontuou os aspectos negativos e a crença de que a presença dessa aluna com DI atrapalharia o desempenho escolar das outras crianças. Em contrapartida, evidenciou também, algumas iniciativas positivas: Uma delas foi referente a uma criança que, voluntariamente, começou a interagir e brincar com sua colega, aluna com DI, tendo receptividade satisfatória; outra foi referente a ela mesma, Prof.^a Alegria, que decidiu conversar com a mãe dessa criança com DI, no intuito de saber mais a respeito desta criança, e buscar estudar mais e aprender sobre a DI e outras deficiências no contexto da inclusão escolar, o que lhe propiciou mudança na sua maneira de enxergar a aluna citada - antes apenas vista como um problema e como uma aluna incapaz de aprender - que passou a ser vista como plenamente capaz de aprender e de se desenvolver, desde que sejam respeitados o seu tempo, ritmo e estilo de aprendizagem.

Por sua vez, a Prof.^a Bebé pontuou que o seu primeiro contato, em 2016, com criança com deficiência, foi marcado, inicialmente, por um misto de estranhamento, medo, resistência, insegurança, preconceito, pena e angústia, por não saber como agir e ensinar essa criança, o que fazer para ajudá-la no seu processo de escolarização, por não ter formação específica e também por nunca ter trabalhado em sala de aula com alunos PAEEPEI.

Na fala da Prof.^a Bebé se percebe que, num processo longo e dolorido, ela tem buscado ressignificar sua prática e seus conceitos, tem buscado olhar para a pessoa humana de sua aluna com TEA e não para suas limitações, dificuldades, distúrbios ou transtorno. Ela

está no caminho certo, pois, dessa forma, começa a reconhecer e valorizar a capacidade de aprender dela, visto que todos aprendem, não igual, mas aprendem no seu tempo e ritmo.

Quanto ao Plano Educacional Especializado – PEI e sua relação com a intervenção pedagógica, confecção e exploração de recursos alternativos e estratégias de ensino diversificadas em salas de aulas inclusivas, primeiro as professoras foram questionadas se elas tinham conhecimento do Plano Educacional Especializado/PEI que é produzido pelas professoras das Salas de AEE e das Salas de Recursos Multifuncionais/SRM e se elas sabem o que é o PEI, em que consiste e se já tiveram acesso ao PEI do aluno com TEA ou com DI que estudam em suas salas de aulas e de que forma o PEI tem servido para elas pensar suas práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva e para favorecer o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos PAEEPEI.

A esse respeito, as professoras relataram que era a primeira vez que estavam ouvindo falar do PEI, demonstraram grande expectativa com este 5º encontro de estudo, pois iriam aprender sobre o PEI e possibilidades de melhor ensinar os seus alunos com TEA ou com DI.

Na plenária de socialização das descobertas que as professoras fizeram, ao analisar o modelo do PEI/PAEE/PDI e do PPE, elas foram unânimes em revelar que foram esclarecedoras a palestra e o trabalho de estudo colaborativo proposto pela pesquisadora durante o 5º encontro de estudo, como teria sido útil se anos atrás elas tivessem tido um momento formativo como esse, pois, com base nos saberes aprendidos, elas reconheceram que o PEI e o PPE contribuirá e muito para o desenvolvimento de práticas inclusivas.

Além disso, elas evidenciaram que, antes desse encontro, elas davam mais ênfase às dificuldades das crianças com TEA e com DI, invisibilizando, dessa maneira, as suas potencialidades e capacidades. Destacaram também que estavam tão preocupadas em dar conta de trabalhar o currículo homogêneo e os conteúdos exigidos pela escola e pela Secretaria de Educação que acabaram negligenciando muitos dos aspectos pontuados no PEI e no PPE, tão necessários para facilitar o aprendizado e o desenvolvimento não somente das crianças com TEA e com DI, mas também de todas as

outras.

Os recursos didáticos alternativos, como jogo de encaixe das formas geométricas coloridas, jogo das argolas coloridas na garra pet, peneira das cores; painel fixador das letras do nome das crianças, entre outros, confeccionados e aplicados dia 05 de dezembro/2019 pelas professoras Flores, Alegria e Bebê no auditório e em salas de aulas da Escola Girassol, coadunavam todos com as áreas e as habilidades que esperavam que as crianças da Pré- escola I e II das suas respectivas turmas de Educação Infantil deveriam desenvolver e/ou melhorar, a partir da exploração de suas potencialidades, a saber: a) na área cognitiva: estimular o desenvolvimento ou melhoria da oralidade e do vocabulário; identificar e grafar o próprio nome; identificar as cores, os números e suas quantidades, as formas geométricas; b) área motora: desenvolver ou melhorar a coordenação motora fina e grossa, a viso motora e a motricidade, como destreza e força nas mãos, nos dedos e no pulso; c) área social: fortalecimento dos vínculos socioafetivos, interação, socialização e trabalho em equipe ou em duplas.

Como forma de avaliação da eficácia da aplicação dos recursos utilizados e das estratégias de ensino adotadas e principalmente do desempenho das crianças e das habilidades desenvolvidas por elas, as professoras realizaram registro escrito dos aspectos observáveis quanto à postura, comportamento e às reações das crianças, aos saberes e aos estilos de aprendizagens demonstrados, a relação com o colega, a maneira como realizava cada atividade proposta, além de dar voz às crianças para que cada uma delas falassem sobre a experiência vivida, do que mais gostaram, etc.

Diante do exposto e considerando os aspectos observados ao longo desta pesquisa, pode-se inferir que as práticas pedagógicas exercidas pelas professoras Flores, Alegria e Bebê junto aos seus alunos – dentre eles, aqueles que apresentam DI e o TEA – na escola regular Girassol da Rede Municipal de Ensino de Açailândia- MA com vistas à inclusão, objeto de estudo dessa investigação, perpassam pelas políticas públicas educacionais em vigor, pelos documentos oficiais e legislação que dão sentido e base legal ao sistema de ensino e ao processo de escolarização dos alunos PAEEPEI, pelo modelo de gestão adotado na escola, pela atuação da equipe pedagógica da escola, pelos alunos, pelos profissionais de apoio, vigias, zeladoras, merendeiras e pelas famílias, entre outros. Entretanto, não se pode desconsiderar a influência que a

formação inicial e continuada de professores e/ou a falta dela, exerce na configuração das práticas pedagógicas.

Portanto, esse trabalho não encerra a discussão, sendo necessário que outras pesquisas sejam realizadas para aprofundamento dessa discussão.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia

Almeida, C. M., Soares, K. C. D. (2010). *Pedagogo Escolar: as funções supervisora e orientadora*. Curitiba: IBPEX.

Almeida, M. L. de (2012). *A prática pedagógica inclusiva: o ensino em multiníveis como possibilidade*. In: Almeida, M. L. de, Ramos, I. de O. (orgs.). *Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas*. Curitiba: Appris, pp. 71-100.

Alonso, M. (2006). *A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor*. In: Ferreira, N. S. C. (org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. 5 ed. São Paulo: Cortez.

André, M. E. D. (1995). *A pesquisa-ação e a formação de professores em serviço*. In: André, M. E. D. A. *Etnografia de pratica escolar*. São Paulo: Papirus, p.105-121.

Aranha, M. S. F. (2000). *Inclusão social e municipalização*. In: Manzini, E. J. (org.). *Educação Especial: temas atuais*. Marília-SP: Ed. da UNESP, p.1-9.

Barbier, René (2002). *A pesquisa-ação*. Paris: Gauthier-villars.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Brasil (1996). Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC.

Brasil (1998). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

Brasil (1998). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. *Parâmetros Curriculares Nacionais/ Adaptações Curriculares*. Brasília: MEC.

Braun, P. (2014). *A pesquisa-ação: aspectos conceituais, aplicação e implicações em investigações sobre Educação Especial*. In: Nunes, L. R. d'O. de P. (org.). *Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, p. 89-103.

- Carvalho, M. B. W. B. de. (2004). *A Política Estadual Maranhense de Educação Especial*. Tese de doutoramento. Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP. Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, p. 239.
- Carvalho, R. E. (1998). *A Nova LDB e a educação especial*. Rio de Janeiro: WVA.
- Coelho, W. L. R. (2011). *Educação Especial*. São Luís: UemaNet.
- Fávero, E. A. G., Mantoan, M. T. E., Pantoja, L. de M. P. (2007). *Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas*. São Paulo: MEC/SEESP/SEED.
- Fernandes, A. F. (2011). *Integração de alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular – Estudo de caso Escola Secundária Amor de Deus*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade de Cabo Verde. Escola Superior de Educação de Lisboa, Praia.
- Ferreira, N. S. C. (2006). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. São Paulo: Cortez, 2006.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.
- Gomes, R. (2004). *A análise de dados em pesquisa qualitativa*. In: Minayo, M. C. de S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 23. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, p. 67-80.
- Lüdke, M., André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica/Universitária, 1986.
- Magalhães, M. C. C. (2002). *Sessões reflexivas como uma ferramenta aos professores para compreensão crítica das ações de sala de aula*. 5º Congresso da Sociedade Internacional para Pesquisa Cultural e Teoria da Atividade. Amsterdam: Vrije University, 18-22 de junho.
- Magalhães, M. C. C. (2004). *A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos*. In: Magalhães, M. C. C. (2004). *A formação do professor como profissional crítico*. Campinas-SP: Mercado de Letras.
- Mantoan, M. T. E. (2006). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo:

Moderna.

Manzano, E. S. (2001). *Princípios de educación especial*. Madrid/Espanha: Editorial CCS, 2001.

Martins, L. A. R. et al. (2008). *Inclusão: compartilhando saberes*. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes.

Mazzota, M. J. da S. (1996). *Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas*. São Paulo: Cortez.

Michaliszyn, M. S., Tomasini, R. (2007). *Pesquisa: orientações e normas para elaboração de projetos, monografias e artigos científicos*. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes.

Minayo, M. C. de S. (1998). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 5. ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 1998.

Montalvão, E. C., Mizukami, M. da G. N. (2006). *Conhecimentos de futuras professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental: analisando situações concretas de ensino e aprendizagem*. In: Mizukami, M. da G. N., Reali, A. M. de M. (org.). *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EDUFsCar, p. 101-126.

Mynayo, M. C. de S. (org.) (2004). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 23. ed. Petrópolis-RJ: Vozes.

Nakayama, A. M. (2007). *Educação inclusiva: princípios e representação*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Nóvoa, A. (2007). *Os professores e as histórias da sua vida*. In: Nóvoa, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto-Portugal: Porto Editora, p. 11-30.

Oliveira, F. das C. L., Ferreira, M. da G. N. (2010). *Supervisão Escolar*. São Luís: UemaNet.

Poker, R. B. et al. (2013). *Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília-SP: Oficina Universitária, 184p. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro_9_poker_v7.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

Prefeitura Municipal de Açailândia, Maranhão (2015). Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. *Plano Municipal de Educação (PME)*. Açailândia-MA: SEMED/CME.

Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas.

Richardson, R. J. (2003). *Como fazer pesquisa-ação?* In: Richardson, R. J. (org.). *Pesquisa-Ação: princípios e métodos*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, p. 149-174.

Sandin Esteban, M. P. (2010). *Pesquisa Qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH.

Santos, D. B. dos (2020). *Formação de professores mediada pelas TIC*. In: Monteiro, J. C. da S., Lobo, J. C., Xavier, M. M., Nascimento, R. N. A. (org.). *As tecnologias digitais no processo formativo de uma geração de alunos conectados*. São Paulo: Mentis Abertas, p. 57-65.

Santos, D. B. dos (2021a). *Educação Geográfica Inclusiva: como fazer a diferença na aprendizagem e no desenvolvimento de todos?* In: Scabello, A. L. M.; Marques, K. A. de M. (org.). *Educação Inclusiva: práticas geográficas e outras vivências*. Teresina: EdUFPI, 2021a, p. 20-38.

Santos, D. B. dos (2021b). *Educação Inclusiva: cada pessoa/estudante, importa*. In: Scabello, A. L. M., Marques, K. A. de M. (org.). *Educação Inclusiva: práticas geográficas e outras vivências*. Teresina: EdUFPI, 2021b, p. 39-50.

Santos, M. M. S. dos; Quixaba, M. N. O. (2007). *A Educação Especial em destaque: participação política e ações inclusivas no Estado do Maranhão*. Secretaria de Estado da Educação/Supervisão de Educação Especial. São Luís: SEDUC/SUEESP, (no prelo).

Silva, A. M. da. (2010). *Educação Especial e Inclusão Escolar: história e fundamentos*. Curitiba: IBPEX. (Série Inclusão Escolar).

Thiollent, M. (2002). *Metodologia da pesquisa-ação*. 11. ed. São Paulo: Cortez. (coleção temas básicos de pesquisa-ação)

Vigotski, L. S. (1989). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Webgrafia

Borges, M. C., Pereira, H. de O. S., Aquino, O. F. (2012). *Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente*. Revista Iberoamericana de Educación/Revista Ibero-americana de Educação, 59(3), 1-11. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1376>. Acesso em: 10 maio 2019.

Brasil (1994). Ministério da educação. *Declaração de salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca – Espanha. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> . Acesso em: 10 out. 2020.

Brasil (2001). Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 maio 2019.

Brasil (2008). Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 8 maio 2019

Carvalho, R. E. (2005). *Educação inclusiva: do que estamos falando?* Revista Educação Especial, Santa Maria-RS, 26: 15-26. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4395/2569>. Acesso em: 11 maio 2019.

Carvalho, R. E. (2008). *Cartografia do trabalho docente na e para a educação inclusiva*. Revista @mbienteeducação, São Paulo, 1(2): 21-30, ago./dez. Disponível em: http://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_2/rev_n%C2%BA2_2_carvalho.pdf. Aceso em: 11 maio 2019.

Coelho, W. L. R. (2008). *Política Maranhense de Inclusão Escolar: com a palavras, as professoras*. São Luís: UFMA. Dissertação de Mestrado em Educação. 119f. Disponível em: <http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/bitstream/tede/171/1/WASHINGTON%20LUI%20ROCHA%20COELHO.pdf>. Acesso em: 10 maio 2019.

Cunha, M. dos S. (2015). *Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental*. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4906/1/MARLEIDE_SANTOS_CUNHA.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

Duek, V. P. (2011). *Educação Inclusiva e formação continuada: contribuição dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores*. Natal, RN. Tese de Doutorado. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/14342/1/VIVIANEPD_TESE.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

Fernandes, C. H. (2014). *Pesquisa e formação profissional continuada: (em) caminhos da educação inclusiva*. Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, 24(46), 04-22, maio/ago. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/9360/6432>. Acesso em: 11 maio 2019.

Kailer, P. G. da L. (2013). *O papel do pedagogo em relação à inclusão escolar*. Xi Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação. IV Seminário Internacional de Sobre Profissionalização Docente; Formação Para Mudanças no Contexto da Educação: políticas, representações sociais e práticas. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 23 a 26 de setembro de 2013. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7338_6663.pdf. Acesso em: 12 maio 2019.

Mantoan, M. T. E. (2001). *A Educação Especial no Brasil – da exclusão à inclusão escolar*. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade -LEPED/UNICAMP. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>. Acesso em: 8 maio 2019.

Mantoan, M. T. E. (2003). *Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para Todos*. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Reabilitação de Pessoas Deficientes LEPED/UNICAMP. Disponível em: www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/integracao_x_inclusao.htm. Acesso em: 10 maio 2019.

Mendes, E. G. (1995). *Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a*

realidade educacional. 1995. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000744122>. Acesso em: 22 jan. 2021.

Mendes, E. G. (2006). *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, 11(33), 387-405, set./dez. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 10 maio 2019.

Pelegrini, M. I. de A. (2014). *Alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular: práticas pedagógicas docentes que constroem a educação inclusiva*. Pouso Alegre-MG: Universidade do Vale do Sapucaí, 185f. Dissertação Mestrado em Educação. Disponível em: <http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/4.pdf>. Acesso em: 10 maio 2019

Sanches, I., Teodoro, A. (2009). *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. Revista Lusófona de Educação, [S.l.], v. 8, n. 8, jul. 2009. ISSN 1646-401X. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691>. Acesso em: 08 maio 2019.

Santos, D. B. dos (2019). *Prática docente de geografia em educação do campo na escola municipal Apolônio Facundes de Sousa do Assentamento Buenos Aires do município de Caxias-MA*. 2019. 276 f. - Dissertação (Mestrado), Teresina-PI: UFPI/PPGGEO. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8069375. Acesso em: 12 out. 2020.

Sassaki, R. K. (2011). *Como chamar as pessoas que têm deficiência?* Inclusive, 4 de fev. Disponível em: <https://www.inclusive.org.br/arquivos/18446>. Acesso em: 10 set. 2020.

Saviani, D. (2009). *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, 4 (40): 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

Vioto, J. R. B. (2013). *O papel do supervisor pedagógico no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa*. Londrina –

PR: Universidade Estadual de Londrina, 2013, 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Disponível em: http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2013/2013_-_VIOTO_Josiane_Rodrigues_Barbosa.pdf. Acesso em: 12 maio 2019.

Weler, W. (2006). *Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método*. Educação e pesquisa. São Paulo, 32(2): 241-260, maio/ago. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1517-97022006000200003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 jun. 2020.

Zerbato, A. P. (2018). *Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da Inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa*. São Carlos-SP: UFSCar, 2018, 298 f. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. Tese de Doutorado em Educação Especial. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9896/ZERBATO_Ana%20Paula_2018.pdf?sequence=4&isAllowed=y. Acesso em: 10 jun. 2020.

ANEXOS

Anexo A**Termo de Autorização Institucional da Secretaria Municipal de Educação de Açailândia-MA**

A Senhora Secretária Municipal de Educação de Açailândia -MA,

Eu, **Adriana Mesquita Lopes**, acadêmica regularmente matriculada no Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Coimbra/Portugal e do Instituto Politécnico de Coimbra, venho solicitar a autorização institucional para coletar dados nesta secretaria, no Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado/DIAEE/SEMED e na Escola Municipal de Educação Infantil _____, para a realização de minha pesquisa de Mestrado, intitulada *“Práticas pedagógicas em classe comum de uma escola regular da cidade de Açailândia-MA na perspectiva da Educação Inclusiva de alunos público-alvo da Educação Especial”*, tendo como objetivo geral: analisar de que maneira as intervenções formativas realizadas colaborativamente com professoras da Educação Infantil de uma escola da cidade de Açailândia (MA) podem contribuir para ressignificação de suas práticas pedagógicas na perspectiva da Educação Inclusiva.

Afirmo ainda, que as coletas de dados serão realizadas por meio de aplicação de projeto de intervenção-formação, observações, questionários e entrevistas junto as professoras da Educação Infantil de salas regulares que atendem alunos PAEEPEI, do estabelecimento de ensino supracitado da Rede Municipal de Ensino de Açailândia-MA e junto a Coordenadora do DIAEE/SEMED. A privacidade do nome da escola e das professoras, interlocutoras da pesquisa será preservada.

Comprometo em devolver a esta Instituição e as professoras participantes da pesquisa, os resultados finais dessa pesquisa, entregando uma cópia impresso e em CD da dissertação que será produzida. Desde já, agradeço a disponibilização, visto que a pesquisa contribuirá para o repensar do processo de escolarização dos alunos PAEEPEI e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas na Rede Municipal de Ensino de Açailândia (MA).

Adriana Mesquita Lopes

Mestranda em Educação Especial – ESEC/Portugal

Parecer da Secretária Municipal de Educação de Açailândia(MA):

Estou ciente e autorizo a mestranda a realizar pesquisa no DIAEE;SEMED e no estabelecimento de ensino supracitado da Rede Municipal de Ensino de Açailândia-MA conforme as condições explicitadas no presente Termo de Autorização Institucional. Açailândia (MA) ,____/____/2019.

Assinatura e carimbo da Secretária Municipal de Educação de Açailândia(MA)

Anexo B

Termo de Autorização Institucional da Secretaria Municipal de Educação de Açailândia (MA)

A Senhora Gestora Escolar,

Eu, **Adriana Mesquita Lopes**, acadêmica regularmente matriculada no Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Coimbra/Portugal e do Instituto Politécnico de Coimbra, venho solicitar a autorização institucional para coletar dados nesta Escola Municipal de Educação Infantil _____, para a realização de minha pesquisa de Mestrado, intitulada *“Práticas pedagógicas em classe comum de uma escola regular da cidade de Açailândia-MA na perspectiva da Educação Inclusiva de alunos público-alvo da Educação Especial”*, tendo como objetivo geral: analisar de que maneira as intervenções formativas realizadas colaborativamente com professoras da Educação Infantil de uma escola da cidade de Açailândia (MA) podem contribuir para ressignificação de suas práticas pedagógicas na perspectiva da Educação Inclusiva.

Afirmo ainda, que as coletas de dados serão realizadas por meio de aplicação de projeto de intervenção-formação, observações, questionários e entrevistas junto as professoras da Educação Infantil de salas regulares que atendem alunos PAEEPEI deste estabelecimento de ensino supracitado da Rede Municipal de Ensino de Açailândia-MA. A privacidade do nome da escola e das professoras, interlocutoras da pesquisa será preservada.

Comprometo em devolver a esta Instituição e as professoras participantes da pesquisa, os resultados finais dessa pesquisa, entregando uma cópia impresso e em CD da dissertação que será produzida. Desde já, agradeço a disponibilização, visto que a pesquisa contribuirá para o repensar do processo de escolarização dos alunos PAEEPEI e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas na Rede Municipal de Ensino de Açailândia-MA.

Adriana Mesquita Lopes

Mestranda em Educação Especial – ESEC/Portugal

Parecer da Gestora Escolar:

Estou ciente e autorizo a mestranda a realizar pesquisa neste estabelecimento de ensino supracitado da Rede Municipal de Ensino de Açailândia-MA conforme as condições explicitadas no presente Termo de Autorização Institucional.

Açailândia (MA), ____/____/2019.

Assinatura e carimbo da Gestora Escolar

Anexo C

Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Com o intuito de alcançar o objetivo proposto para este projeto “*analisar de que maneira as intervenções formativas realizadas colaborativamente com professoras da Educação Infantil de uma escola da cidade de Açailândia (MA) podem contribuir para ressignificação de suas práticas pedagógicas na perspectiva da Educação Inclusiva*”, que será desenvolvido neste estabelecimento de ensino, venho por meio deste documento convidar-lhe a participar desta pesquisa que faz parte da dissertação de mestrado desenvolvida no programa de Pós Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Educação Especial, tendo como Orientadora a Prof^a. Doutora Ana Maria Sarmiento Coelho da Escola Superior de Educação de Coimbra/Portugal e do Instituto Politécnico de Coimbra.

Deste modo, no caso de concordância em participar desta pesquisa, ficará ciente de que a partir da presente data:

- Os direitos das entrevistas concedidas e dos questionários respondidos e seus relatos feitos durante os encontros de estudos/grupo de discussão realizadas pela pesquisadora serão utilizados integral ou parcialmente, sem restrições;
- Estará assegurado o anonimato nos resultados dos dados obtidos, sendo que todos os registros ficarão de posse da pesquisadora por cinco anos e após esse período serão extintos. Será garantido também:
- Receber a resposta e/ou esclarecimento de qualquer pergunta e dúvida a respeito da pesquisa;
- Poderá retirar seu consentimento a qualquer momento, deixando de participar do estudo, sem que isso traga qualquer tipo de prejuízo.

Assim, mediante termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo minha participação nesta pesquisa, por estar esclarecido e não me oferecer nenhum risco de qualquer natureza. Declaro ainda, que as informações fornecidas nesta pesquisa podem ser usadas e divulgadas neste curso Pós-graduação *stricto sensu*, Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Coimbra/Portugal e do Instituto Politécnico de Coimbra, bem como nos meios científicos, publicações eletrônicas e apresentações profissionais.

Participante da pesquisa

Adriana Mesquita Lopes

Mestranda em Educação Especial – ESEC/Portugal

Açailândia (MA) _____ de _____ de 2019

Anexo D

Termo de Autorização de uso de imagens e depoimentos

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS

Eu _____, CPF _____, RG _____,

depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora **Adriana Mesquita Lopes** do projeto de pesquisa intitulado **“Práticas pedagógicas em classe comum de uma escola regular da cidade de Açailândia-MA na perspectiva da Educação Inclusiva de alunos público-alvo da Educação Especial”** da Escola Superior de Educação de Coimbra/Portugal e do Instituto Politécnico de Coimbra, a fazer registros fotográficos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor da pesquisadora deste projeto de pesquisa, acima especificada, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Açailândia (MA), ____ de ____ de 2019

Participante da Pesquisa

Anexo E**Questionário de Sondagem (Diagnóstico) aplicado as professoras de salas comuns**

Prezada Senhora professora,

Este instrumento de pesquisa integra estudos desenvolvidos pela Mestranda Adriana Mesquita Lopes para fins de elaboração de Dissertação para o Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Coimbra/Portugal e do Instituto Politécnico de Coimbra. A pesquisa tem por objetivo geral analisar de que maneira as intervenções formativas realizadas colaborativamente com professoras da Educação Infantil de uma escola da cidade de Açailândia (MA) podem contribuir para ressignificação de suas práticas pedagógicas na perspectiva da Educação Inclusiva. A finalidade da aplicação deste questionário de sondagem é diagnosticar as expectativas das professoras participantes da pesquisa em relação as suas práticas pedagógicas e ao projeto de intervenção-formação e; sondar os conhecimentos prévios das participantes sobre a temática em estudo: alunos com deficiência, Educação Especial/Inclusiva e práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil; identificar as concepções das professoras sobre escola inclusiva e práticas pedagógicas inclusivas, verificando, a partir das suas percepções se a escola em que trabalham e as suas próprias práticas pedagógicas podem ser caracterizadas como sendo inclusivas.

As perguntas listadas abaixo servirão somente para fins de pesquisa. Em nenhum momento suas respostas serão julgadas como certas ou erradas. Desde já me comprometo em devolver ao (a) Senhor (a) e a esta Instituição os resultados finais dessa pesquisa, entregando-lhe uma cópia em CD da versão final dissertação produzida, apresentada a banca examinadora e aprovada. Portanto, para o êxito desse trabalho necessito de sua valiosa colaboração respondendo às questões abaixo. Desde já, agradeço.

ATENÇÃO: NÃO HÁ NECESSIDADE DE SE IDENTIFICAR

Questionário Nº ____ Data: ____/____/____

Campo de Pesquisa: _____

Pesquisadora: Adriana Mesquita Lopes

1) **Identificação/Perfil da Professora Pesquisada:**

- a) Participante da pesquisa (a)(opcional):
- b) Instituição (s) pesquisada (s)/local de trabalho:
- c) Graduação, instituição e ano:
- d) Gênero: M () F () Idade:
- e) Tempo de trabalho como professora nessa escola:

- f) Tempo geral de exercício da profissão docente:
 - g) Vínculo empregatício como professor da rede pública municipal de ensino de Açailândia-MA: () contratado () concursado
 - h) Carga horária: () 20 h/a () 40 h/a
 - i) Especialização em:
 - j) Mestrado em: _____ Instituição: _____
 - k) Qual o nome fictício que a senhora gostaria de ser denominado neste trabalho visando preservar sua identidade? Justifique sua escolha
- 2) Primeiramente, gostaria de saber das suas expectativas em relação a este projeto de pesquisa/intervenção formativa, porque você aceitou participar desse projeto? Em que isso poderá lhe ajudar?
 - 3) Agora quero conhecer uma professora que a Senhora é. Fale um pouco sobre você, sobre o seu trabalho, quando começou a exercer a docência, sua experiência trabalhando em sala de aula regular com alunos com deficiência, transtornos, altas habilidades e superdotação?
 - 4) Quando e como foi o seu primeiro contato com aluno PAEEPEI?
 - 5) Você se considera preparada para trabalhar com crianças com deficiência na perspectiva da inclusão?
 - 6) Como você vê enquanto professora da Educação Infantil trabalhando na perspectiva da inclusão escolar?
 - 7) O que você entende por deficiência, Educação Especial; Educação Inclusiva e por práticas pedagógicas inclusivas?
 - 8) Como você caracteriza a instituição em que atua como professora? Você considera uma instituição inclusiva? Justifique sua resposta.
 - 9) Nas turmas em que atua como professor (a): quem são e quantos são os alunos?
 - 10) Qual sua visão sobre Inclusão escolar? Concorde/respeite? Justifique-se.
 - 11) Quais os maiores desafios dos professores e demais profissionais da educação de atuar em instituições de ensino infantil na perspectiva da inclusão?

